

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS  
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL (DINTER)

O DISCURSO DO PROFESSOR SOBRE ALUNO-  
PROBLEMA: UMA TRANSGRESSÃO BEM DITA

NILZETE CRUZ SILVA

PORTO ALEGRE (RS)  
2014

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS  
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL (DINTER)

NILZETE CRUZ SILVA

O DISCURSO DO PROFESSOR SOBRE ALUNO-PROBLEMA: UMA TRANSGRESSÃO  
BEM DITA

PORTO ALEGRE (RS)

2014

NILZETE CRUZ SILVA

O DISCURSO DO PROFESSOR SOBRE ALUNO-PROBLEMA: UMA TRANSGRESSÃO  
BEM DITA

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul em Convênio com a Universidade do Estado da Bahia – Doutorado Interinstitucional (DINTER).

Orientador (a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leci Borges Barbisan

Porto Alegre (RS)

2014

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**Sistema de Bibliotecas da UNEB**  
**Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592**

Silva, Nilzete Cruz

O discurso do professor sobre aluno-problema: uma transgressão bem dita / Nilzete Cruz Silva . – Porto Alegre, 2014.

137f.

Orientadora: Leci Borges Barbisan.

Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens. Doutorado Interinstitucional.

Contém referências e anexos.

1. Análise do discurso. 2. Professores e alunos - Relação. I. Barbisan, Leci Borges. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Universidade do Estado da Bahia.

CDD: 170

NILZETE CRUZ SILVA

O DISCURSO DO PROFESSOR SOBRE ALUNO-PROBLEMA: UMA TRANSGRESSÃO  
BEM DITA

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul em Convênio com a Universidade do Estado da Bahia – Doutorado Interinstitucional (DINTER).

Aprovada em 21/08/2014

BANCA EXAMINADORA:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leci Borges Barbisan – PUCR  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Claudia Regina Brescancini – PUCRS  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aparecida Feola Cella – UNEOESTE  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Maris de Azevedo – UCS  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Telisa Furlanetto Graeff - UPF

À minha filha do coração, Profa. Dra. Celina Márcia Abbade, que, com seu incentivo,  
mudou minha vida e minha trajetória acadêmica.

## AGRADECIMENTOS

À energia Universal que chamo de Deus que me mantém firme nesse planeta Terra ainda acreditando na humanidade;

À minha mãe D. Lelita que sonhou com esse momento mesmo antes de eu saber o que era sonho;

Ao meu pai Aurino (*in memorian*) que foi um homem adiante do seu tempo e queria que os filhos se tornassem doutores;

Aos meus irmãos queridos (Val, Nilza, Nino, Gel e Beto), dos quais apoio e admiração nunca me faltaram;

À minha querida Nete Carneiro a quem amo e nunca me deixou desistir;

À minha amiga/irmã/ companheira de estudos Deije Moura, que teve muito carinho, muita paciência, muito amor; que partilhou cada momento de angústia, de discussão e abriu seu lar para me acolher em várias semanas repletas de estudos, escritas, companheirismos e amizade;

À minha queridíssima orientadora Profa. Dra. Leci Barbisan por quem me apaixonei desde o primeiro dia em que a vi em suas aulas. Pelo carinho, paciência e atenção, muito obrigada. Quando crescer, quero ser igual a você;

Aos colegas do NED pelo auxílio luxuoso e pelos cafés com biscoitos que embalaram nossas discussões e meu aprendizado da teoria de Ducrot e Carel;

Aos professores e colaboradores da PUCRS pela gentileza com que sempre trataram os baianos do Dinter.

“Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é.”

Caetano Veloso



## RESUMO

O objetivo deste trabalho é tratar da temática da transgressão linguística no discurso do professor sobre o Aluno-Problema (AP), analisando como ela se constitui numa tomada de posição, numa atitude do professor a favor do AP. Um princípio ducrotiano é de que a língua é argumentativa e se expressa nos discursos na forma de argumentos normativos (em *portanto*), porque seguem a norma que está no sistema linguístico e em argumentos transgressivos (em *no entanto*), porque transgridem essa mesma norma. Outro princípio é que uma palavra possui uma significação nela mesma (Ducrot, 1990) que orienta para possibilidades de continuação no discurso e impede várias outras continuações. A expressão AP, orienta linguisticamente para encadeamentos normativos do tipo *AP portanto rejeição* e impede encadeamentos do tipo *AP portanto ajuda*: é difícil lidar com AP: eles não são bem aceitos nos ambientes escolares: essa é uma norma. Os discursos dos professores entrevistados sobre o AP, deveriam seguir a norma estabelecida para o *corpus* deste trabalho, em relação às orientações linguísticas da expressão AP, que seria *AP portanto neg-ajuda*. Nos discursos analisados encontramos ao contrário, uma transgressão da norma, ou seja, *AP no entanto ajuda*. Acreditamos que ao realizar essa transgressão, o professor está na realidade seguindo uma norma que se refere às orientações da palavra professor. Ou seja, na Língua, a palavra professor orienta para “aquele que ajuda” “que compreende” “que aceita”. Assim, a transgressão se justifica para seguir os “deveres” da profissão. Nesse sentido, transgredir uma norma, para seguir outra, se torna benéfica para o AP. Por isso o título do nosso trabalho. Parte importante na construção do sentido argumentativo de um discurso é a relação entre encadeamentos argumentativos normativos e transgressivos que o constitui. Assim, analisamos essas relações no *corpus* formado por sete entrevistas/discursos, de professores do nível fundamental de duas escolas, da cidade de Conceição do Coité/Bahia, em busca do sentido desses discursos. O trabalho se baseou teoricamente na Teoria da Argumentação na Língua (ANL) de Oswald Ducrot e J.S. Anscombe, e na sua forma atual, a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), desenvolvida por Marion Carel e Oswald Ducrot. A opção pela abordagem teórica deve-se ao fato de que a ANL/TBS tem como princípios, as noções de que a argumentação está na língua e não fora dela, e de que o sentido de uma entidade linguística é constituído pelos discursos que essa entidade evoca.

**Palavras-chave:** Argumentação. Norma. Transgressão. Professor. Aluno-Problema.

## ABSTRACT

The objective of this thesis is to deal with the linguistic transgression in the discourse of teachers about the student with bad behavior – Aluno-Problema (AP) –, analyzing how that discourse realizes the teacher's attitudes in favor of AP. A Ducrotian principle states that language is argumentative, and expressed in speeches in the form of normative arguments (*therefore*), because it may follow the linguistic system pattern, and of transgressive arguments (*however*), because it may transgress this same pattern. Another principle is that a lexical item has its meaning in it (Ducrot, 1990) that leads to possibilities for continuation in the speech and prevents several other continuations. The expression AP linguistically guides the discourse to normative threads of the type *AP therefore rejection* and prevents threads of the type *AP however aid*: it is difficult to deal with AP; they are not well accepted in school environments. That is a pattern. The discourses of the teachers interviewed on the AP's behavior should follow the pattern of the corpus of this work, in relation to linguistic guidelines of the expression AP, which would be *AP therefore neg-aid*. In the analyzed discourses we have found, on the contrary, a transgression of the pattern, i.e. *AP however aid*. We believe that, to accomplish this transgression, the teacher is, in fact, following a pattern that refers to the guidelines of the lexical item *teacher*. In other words, in the Language, the lexical item *teacher* guides for "one who helps" "one who understands" "one who accepts". Thus, the transgression is justified to follow the "duties" of this profession. In this sense, to violate a pattern, to follow another one, becomes beneficial to the AP. The title of our work is justified along these lines. An important aspect of an argumentative discourse meaning is the relationship among normative argumentative threads and transgressive ones, that constitutes it. Thus, we analyzed those relations, searching for the meaning of those words (*therefore* and *however*), in a *corpus* that consists of 7 interviews/speeches of teachers who work at two elementary schools of Conceição do Coité/Bahia. The work is based on the *Theory* of Argumentation within Language (ANL) defended by Oswald Ducrot, and J. S. Anscombe, and on its current form, the Theory of Semantic Blocks (TBS), developed by Marion Carel and Oswald Ducrot. The choice of this theoretical approach is due to the fact that the ANL/TBS has as most important principles, the assumptions that the arguments are in the language, but not outside it, and that the meaning of a linguistic entity is composed by other speeches that the entity mentions.

**Keywords:** Argument. Patterns. Transgression. Teacher. Student. Aluno-Problema.

## LISTA DE SIGLAS

**X CON Y** - Segmento X ligado por um conector ao segmento Y;

**DC** – donc (francês); portanto (português)

**X DC Y** - Encadeamento em DONC (portanto em português)

**PT** – pourtant (francês); no entanto (português);

**X PT Y** – Encadeamento em POURTANT (no entanto em português)

**X CON neg Y** – Primeiro segmento X ligado por um conector mais a negação do segundo segmento Y;

**neg-X CON Y** – Negação do primeiro segmento X ligado por um conector ao segundo segmento Y.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	12
<b>2 EMBASAMENTO TEÓRICO</b>	19
2.1 ARGUMENTAÇÃO EM ESTUDO	19
2.1.1 Argumentação Retórica	21
2.1.2 Argumentação em Aristóteles	22
2.1.3 Nova Retórica de Perelman e Tyteca	25
2.1.4 Posicionamento de Ducrot sobre argumentação	29
2.2 TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA (ANL)	32
2.2.1 Ducrot encontra Saussure	36
2.2.2 Enunciação segundo Benveniste	41
2.2.3 Enunciação segundo Ducrot	43
2.3 TEORIA DOS BLOCOS SEMÂNTICOS (TBS)	46
2.3.1 Conceitos fundamentais	46
2.3.1.1 A interdependência semântica	49
2.3.1.2 Aspectos argumentativos	51
2.3.1.3 Argumentação externa	55
2.3.1.4 Argumentação interna	56
<b>3 METODOLOGIA</b>	59
<b>4 ANÁLISE DOS DISCURSOS</b>	64
4.1 ELABORAÇÃO E ANÁLISE DOS ENCADEAMENTOS	71
4.1.1 Análise das respostas do professor 03	72
4.1.2 Análise das respostas do professor 04	76
4.1.3 Análise das respostas do professor 06	82
4.1.4 Análise das respostas do professor 08	86
4.1.5 Análise das respostas do professor 02	90
4.1.6 Análise das respostas do professor 03	94
4.1.7 Análise das respostas do professor 05	98

4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ANÁLISES	102
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	106
<b>REFERÊNCIAS</b>	114
<b>ANEXO A – Questionários analisados com os respectivos encadeamentos argumentativos</b>	117

## 1 INTRODUÇÃO

Atuando como docente de Psicologia da Educação no Campus XIV da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), há vinte anos, tenho a oportunidade de compartilhar com meus alunos, em sua maioria professores das redes pública e privada de ensino, uma inquietação comum e que é abordada muitas vezes, principalmente nos cursos de extensão universitária: os *Alunos-Problema* (AP). Essa denominação é dada pelos próprios professores que os definem como os alunos que "atrapalham as aulas, não têm limites, brigam com todos, são agressivos com professores e colegas, não respeitam pais nem professores, não aprendem e não têm mais jeito nem solução". Esses professores consideram as dificuldades em lidar com os AP como um dos fatores que contribuem para a elevação dos níveis de estresse que geram doenças ocupacionais e desistência da profissão.

Esse discurso se torna problemático na medida em que é repetido pela maioria dos professores em todos os momentos em que um curso é oferecido e porque o sentido que permeia essas falas é de que a "culpa" de o adolescente ser como é, recai sobre ele, isto é, ele não tem um problema, ele é o problema. Esse aluno é invariavelmente excluído do processo de ensino-aprendizagem, mas só depois de um longo período de tentativas de "enquadramento" desse AP em que se permite que ele continue frequentando as salas de aula sem muita atenção do professor, e sem perspectivas de melhora de seu comportamento. Quando o AP é então considerado irrecuperável, ele é transferido para várias escolas até que, na maioria dos casos, ele é excluído da vida escolar e segue seu destino de "fracassado".

As tentativas de ajuda para esse AP, segundo esses professores, vão desde conversas com o próprio aluno e/ou com suas famílias (quando essas atendem às chamadas da escola), aconselhamento, até encaminhamento para profissionais especializados em atendimento psicopedagógico, quando há disponibilidade.

A realidade constatada nesse longo convívio com professores, principalmente das escolas públicas, mostra-nos que, mesmo diante de tantos problemas causados pelo convívio difícil com o AP e mesmo sem serem preparados para resolverem questões relacionadas a distúrbios de comportamento, os professores expressam preocupação pelo destino incerto desses alunos.

Esses professores sabem que a inexistência, na maioria das escolas, de programas de acompanhamento dos casos mais graves por parte de profissionais qualificados, o que facilitaria o convívio do AP nas salas de aula e o trabalho dos professores, pode levar a maioria desses alunos a desistirem da escola, uma vez que, associado ao problema comportamental grave, existe geralmente um problema de aprendizagem também grave, pois, se a permanência em sala de aula é comprometida pelo mau comportamento, a consequência é a dificuldade ou a não aprendizagem.

Nesse sentido, a responsabilidade pelo aluno que não aprende nem se comporta bem, recai sobre o desempenho do professor. A exigência, tanto da própria escola quanto dos pais, é que o professor resolva todos os problemas e mantenha o aluno comportado, aprendendo todos os conteúdos. Se isso não acontece, a falha é atribuída ao professor.

No entanto, para muitos desses professores não há falhas em seus desempenhos; acreditam que cumprem o que é determinado pelos planos de ensino, no que diz respeito ao seu papel de agente que leva o conhecimento ao aluno e que ainda demandam esforços para ajudar até mesmo o AP.

Esses professores compartilham a ideia de que essa responsabilidade é de todos os envolvidos no processo educacional; que cada agente do sistema institucional tem seu papel na constituição de um processo estruturado de assistência global aos alunos, com equipes multiprofissionais que se apropriam dos conceitos científicos sobre a constituição multifacetada de cada ser humano e que cada aspecto desse ser (o comportamental, o psicológico, o social/familiar, o cognitivo) deve ser cuidado pelo profissional adequado.

A contribuição docente seria, além de ensinar, de assessoramento, contribuindo com informações sobre os alunos, ao mesmo tempo em que receberiam orientações dos profissionais sobre como agir, como ajudar o AP.

Mesmo com todo o conhecimento e dificuldades no desempenho de sua função, mais especificamente com o AP, a maioria dos professores que participa dos cursos regulares de graduação e de extensão universitária (em nossa Universidade UNEB) expressa um desejo de ajudar o AP e sente compaixão, ao perceber que, mesmo com várias tentativas de auxílio, pouca mudança ocorre.

O confronto professor/escola/família, que resulta em um jogo, do qual todos se eximem, empurrando para o outro a responsabilidade, permanece tornando ainda

mais difícil a situação e a solução para o AP.

Constatar essa situação gera um impasse e uma sensação de impotência que permeiam todos esses anos de docência, e que é reativada sempre que algum professor questiona sobre o que fazer com o aluno-problema, uma vez que minha prática como Psicóloga também propicia esses questionamentos.

Refletir sobre esse conflito professor/escola me leva a estabelecer alguns questionamentos sobre os discursos dos quais essas duas instâncias se apropriam para justificar a ausência de uma ação efetiva, que solucionaria um problema que é de todas as escolas, mas principalmente das públicas, e cuja gravidade impede que a maioria dos professores desempenhe suas atividades de forma mais proveitosa e em condições emocionais de trabalho mais saudáveis.

A minha escolha em analisar o discurso do professor, e não o das escolas se justifica pelo fato de que a minha pressuposição é de que a questão do AP é muito mais séria do que pensam as autoridades educacionais em particular e gestores de um modo geral, e que a responsabilidade de cuidar do AP não deve ser imputada exclusivamente ao professor, como devem acreditar essas autoridades. O professor possui esse conhecimento, assim como sabe que não é habilitado para lidar com os problemas mais graves que afetam um aluno. Por isso, seu discurso se repete em todas as oportunidades no sentido de recusar o papel de solucionador do problema. Suponho que esse discurso tem fundamento e coerência, e por isso desejo estudá-lo.

Também considero, pela minha experiência, que o discurso do professor sobre o AP, demonstra que ele não se omite diante da criança ou adolescente que apresenta dificuldades em sua sala de aula e que essas dificuldades se apresentam como administráveis: são alunos cuja indisciplina muitas vezes cessa ao primeiro chamado do professor. No entanto, existem aqueles que apresentam postura de enfrentamento agressivo constante e que, mesmo diante da solicitação do professor, não mudam. Esse é o aluno-problema cujo comportamento não se controla. Com esse AP, o professor não sabe como agir, não precisaria agir, pois deveria encaminhá-lo para ajuda especializada, mas tenta ajudar.

O docente poderia excluir esse AP desde o início do período letivo, em nome dos outros alunos que são a maioria e que mantêm um nível aceitável de comportamento em sala de aula. Não seria uma recusa injustificada, nem cruel, nem leviana. Seria mais saudável, para todos, encaminhá-lo para atendimento



profissional em outras instâncias. O professor, entretanto, mantém esse aluno em sua sala de aula até o limite suportável, para só então solicitar o desligamento do AP; o professor diz que não aceita, não gosta nem sabe lidar com o AP mas tenta ajudá-lo.

Questionamos<sup>1</sup> então: o que faz um professor tentar resolver problemas para o qual não foi preparado? O que o leva a manter em uma sala de aula um aluno que atrapalha e impede o seu desempenho satisfatório e promove seu desgaste físico e emocional? Qual o sentido do discurso “não gosto nem aceito, mas tento ajudá-lo”? Ser professor tem que ajudar? Respostas a essas questões é o que queremos encontrar neste trabalho.

Sabemos que, ao chegar à escola, o aluno já é um ser carregado de experiências e vivências, sentimentos, emoções que são frutos de sua interação com o meio social em que ele está inserido. A convivência com mãe, pai, irmãos e outras pessoas da sua comunidade lhe proporciona um rico acervo de vivências que pode influenciar ou até determinar muitos de seus comportamentos atuais e futuros. Ao contrário do que pensávamos antes, ele não é “tábula rasa”, nem a escola é a primeira estrutura a lhe oferecer conhecimentos. Ele poderá apresentar, ainda na primeira infância, problemas de ordem comportamental, emocional, social e psicológica que afetarão decisivamente seu desempenho na escola, em todas as etapas.

O professor necessita de ajuda para dar conta de tantos aspectos a serem observados e trabalhados em benefício do aluno. É incontestável a necessidade de uma equipe multidisciplinar composta por psicólogos, assistentes sociais, pedagogos e psicopedagogos que compartilharia com o professor a tarefa de reequilibrar e equacionar os problemas não pedagógicos dos alunos, para que o professor se dedicasse, sem maiores dificuldades, à sua tarefa específica que é ensinar.

O desejo de mostrar que há uma coerência, quando o professor afirma que ama sua profissão; que tem uma boa relação com a maioria dos seus alunos, e que tem sentimentos de amor e preocupação pelo AP; e que sabe o que deveria ser feito para ajudá-lo, mas que esse fazer se constitui em um processo conjunto que envolve a participação de professores, da escola e de outras instâncias

---

<sup>1</sup> A partir de agora, este texto passa a ser escrito na primeira pessoa do plural, uma vez que ele é resultado de um trabalho em parceria com a minha Orientadora Profª. Leci Borges Barbisan.

educacionais como a direção escolar como também profissionais de outras áreas, é o que me motivaram a fazer este trabalho.

Compreendermos o sentido do discurso do professor a respeito do seu próprio desempenho e competência considerados satisfatórios, como também analisarmos esses aspectos sob o ponto de vista do discurso da administração escolar, que considera o professor incompetente por não resolver os problemas de comportamento dos alunos são procedimentos que podem nos levar a entender essa dualidade de olhares para um mesmo objeto que é o agir do professor, e ainda eliminar a contradição entre os dois discursos e consequentemente compartilhar com outros profissionais a responsabilidade pela solução dos problemas tão complexos que envolvem o AP.

Outras questões necessitam de respostas no caminho que escolhemos para compreender o sentido do discurso do professor, a saber: É função do professor ajudar o AP? Seu discurso “não gosto, mas ajudo” é incoerente e contraditório? Qual a relação do professor com a sua profissão? Qual a imagem que o professor tem de sua relação com os alunos de um modo geral e com o AP? Qual a imagem que o professor tem do AP? Como ele define seu papel e o da escola na busca de solução para o AP?

Pretendemos responder neste trabalho, essas e outras questões que estão interligadas e que contribuirão para a construção de um perfil discursivo do professor sobre o AP.

Refletindo sobre as interrogações acima, levantamos a seguinte problemática: se em seu discurso, o professor sabe definir um AP e o distingue dos outros; se o vê como uma criança ou um jovem com quem não consegue interagir; se o AP provoca raiva, desprezo, impotência, muitas vezes ódio e o desejo de não tê-lo por perto, por que mesmo assim tenta ajudá-lo? Por que, apesar de tantas dificuldades, esse professor luta pela recuperação do AP?

Para respondermos essas questões estabelecemos uma hipótese a ser investigada: defendemos a ideia de que o professor de alguma forma se sente “obrigado” a fazer alguma coisa para ajudar o AP; é imperativo não desistir; existe um “dever” a ser cumprido e esse “dever” provavelmente faz parte da profissão de professor.

A partir dessas reflexões e hipóteses, estabelecemos como objetivo geral deste trabalho desenvolver uma reflexão sobre a relação professor/AP com base

nos discursos apresentados nos questionários respondidos pelos professores. Para alcançarmos esse objetivo maior, seguimos os seguintes passos metodológicos:

1- Nos apropriarmos de uma teoria para embasar nosso trabalho, que foi a Teoria da Argumentação na Língua-ANL, de Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre, e a Teoria dos Blocos Semânticos-TBS, de Oswald Ducrot e Marion Carel, cujos princípios nos permitem estudar a língua numa perspectiva semântica/argumentativa assim como definem que a argumentação está inscrita na língua e que argumentar é construir sentido.

2- realizamos entrevistas através de questionários com dezesseis professores;

3- analisamos as entrevistas de acordo com os princípios norteadores da teoria;

4- comparamos os resultados das entrevistas;

5- relacionamos as respostas de cada professor, buscando pontos em comum;

6- verificamos se as hipóteses levantadas foram confirmadas.

Estudar o discurso no seu aspecto semântico e do ponto de vista estritamente linguístico, sem referências a contextos exteriores para a compreensão do sentido nos fizeram escolher como abordagens teóricas, que servem de base para este trabalho, a Teoria da Argumentação na Língua (ANL) de Oswald Ducrot e colaboradores e a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS) de Oswald Ducrot e Marion Carel, que é a fase atual da ANL.

Esses trabalhos teóricos visam ao estudo da linguagem em uma perspectiva semântica de análise do conteúdo linguístico dos discursos e têm como um dos princípios norteadores a noção de que o sentido do discurso é constituído pela relação entre enunciados em uma situação discursiva.

Como nessa abordagem os aspectos extralinguísticos não participam da descrição semântica dos enunciados, uma vez que o sentido é construído pela língua, essa concepção veio ao encontro do nosso desejo de analisarmos o sentido do discurso do professor sobre o aluno-problema, considerando apenas o que é dito por ele.

Defendemos que, se o sentido é construído pela linguagem e é através dela que uma pessoa expressa sua subjetividade, conforme explicita a ANL/TBS, então um professor, ao afirmar algo sobre o aluno-problema, assume a responsabilidade

pelo sentido do enunciado que produz.

Um dos princípios básicos da ANL diz que os discursos são argumentativos, na medida em que possuem enunciados organizados argumentativamente, ou seja, são enunciados compostos de dois segmentos unidos por um conector. A ideia central da ANL, definida por seus autores, diz que “as argumentações realizadas no discurso estão determinadas pelas frases da língua e que esta argumentação é independente, ao menos parcialmente, dos fatos expressos nos enunciados.” (DUCROT, 1990, p. 98). Essa é a razão de termos escolhido a ANL/TBS como a base teórica que fundamenta este trabalho.

Na próxima seção, traçamos um panorama dos aspectos teóricos desta pesquisa, abordando: algumas considerações sobre as origens dos estudos da argumentação, uma vez que Ducrot considera sua teoria como enunciativa/argumentativa e, por fim, uma visão geral da ANL/TBS e especificamente alguns dos principais conceitos que se relacionam com os objetivos do nosso estudo. Seguimos o seguinte roteiro:

- Estudo da argumentação retórica;
- A argumentação em Aristóteles;
- A argumentação na nova retórica de Perelman e Tyteca;
- A argumentação em Ducrot;
- A Teoria da Argumentação na Língua (ANL);
- Ducrot encontra Saussure;
- Enunciação segundo Benveniste;
- Enunciação segundo Ducrot;
- Teoria dos Blocos Semânticos (TBS);
- A Interdependência Semântica;
- As aspectos argumentativos;
- Argumentação Externa (AE);
- Argumentação Interna (AI);
- A negação;

## 2 EMBASAMENTO TEÓRICO

### 2.1 ARGUMENTAÇÃO EM ESTUDO

A Teoria da Argumentação na Língua/Teoria dos Blocos Semânticos (ANL/TBS) é qualificada por Ducrot como uma teoria enunciativa (por ele considerar a enunciação como constitutiva do sentido dos enunciados) e como uma teoria argumentativa (o sentido é construído argumentativamente por meio de encadeamentos de dois enunciados unidos por um conector). Dessa forma, sentimos necessidade de comparar a concepção de argumentação definida na ANL/TBS com outras que a ela se contrapõem, para firmar o ponto de vista de Ducrot e seus colaboradores de que a argumentação está inscrita na língua. Teceremos considerações sobre os estudos da argumentação que se desenvolveram em dois períodos distintos da história, vistos sob as perspectivas de Aristóteles, na Grécia antiga, e Perelman e Tyteca, no século XX.

Escolhemos Aristóteles e Perelman e Tyteca por serem representantes da concepção tradicional de argumentação, a que se opõe Ducrot e colaboradores (1990), uma vez que aquela coloca a argumentação centrada no *sujeito*, e não na *língua* como pensam os autores da ANL/TBS.

Segundo Plantin (2008), a argumentação, no contexto de como se organizaram as disciplinas no decorrer da História, está ligada à lógica, à retórica e à dialética. Para ele foi sobre essa base epistemológica que a argumentação foi pensada desde o período aristotélico até o século XIX, quando esse “conjunto disciplinar” teve sua “desconstrução completada” (PLANTIN, 2008, p. 8).

Na década de 1950, com o Tratado de Argumentação - a nova Retórica, de Perelman e Tyteca - o termo argumentação sofreu um processo de renascimento e os estudos sobre o tema se alargaram, na busca de um pensamento autônomo e de acordo com Plantin “profundamente estimulada pela vontade de encontrar uma noção de ‘discurso sensato’, por oposição aos discursos fanáticos dos totalitarismos” (PLANTIN, 2008, p.8).

Mas, é interessante observarmos que, embora Perelman e Tyteca tenham feito um trabalho excelente de resgate da retórica de Aristóteles, na França a partir

da década de 1970, ainda segundo Plantin (2008), esse período (1950-1970), considerado por ele como “ideológico”, é “sucedido por um momento lógico-linguístico.” Ele afirma:

Ocorre que a reintrodução e a renovação do conceito de argumentação como um conceito decente, capaz de organizar pesquisas em ciências humanas, mais pontualmente em ciências da linguagem, são obra de Ducrot, em *La preuve et le dire* (1972) e *Dire et ne pas dire* (1973), e de Anscombe e Ducrot, em uma obra de 1983, dotada de um título-programa, *L'Argumentation dans la langue*. (PLANTIN, 2008, p. 22)

Ducrot então marca um novo parâmetro, na França, para o estudo da argumentação, dando ênfase ao papel da língua e da linguagem na construção dos sentidos dos discursos.

Não pretendemos fazer um estudo aprofundado sobre a argumentação, pois não é esse o objetivo deste trabalho, mas apresentar os pontos de vista a respeito da noção tradicional de argumentação propostos por Aristóteles, na Grécia Antiga e por Perelman e Tyteca vinte e quatro séculos depois, e que divergem do pensamento de Ducrot e seus colaboradores na ANL, que tem como um de seus princípios que a argumentação está na língua, e não em aspectos exteriores ao indivíduo como indicam as regras da Retórica Clássica.

Aristóteles sistematiza a retórica criando regras para argumentar, colocando a verdade proposicional como pedra fundamental de sua teoria que perdurou por muito tempo como base para várias outras teorias; e Perelman e Tyteca, no século XX, resgatam a retórica de Aristóteles do ostracismo histórico e estabelecem um novo panorama para as ideias e conceitos tão criticados, mas mantendo o mesmo conceito de argumentação que a retórica, criando a Nova Retórica.

Várias teorias da argumentação fazem parte de uma tradição retórica, portanto nos parece adequado mostrarmos os fundamentos da retórica clássica, que se originou na Grécia antiga com Aristóteles.

### 2.1.1 Argumentação Retórica

No senso comum, se perguntarmos a uma pessoa sobre o que é argumentar, ela poderá responder que é falar bem para defender um ponto de vista, para ganhar uma discussão. Falar bem é o que se quer dizer, quando se trata de argumentação. Teoricamente, não é tão fácil definir argumentação, e a dificuldade em estabelecer uma definição para o termo fez com que surgissem inúmeras teorias no decorrer da História, uma vez que ela pode ser vista sob várias perspectivas. A argumentação, enquanto um fenômeno da linguagem está diretamente relacionada à retórica clássica e esta nasceu na Grécia antiga, definida como a “arte de persuadir pelo discurso” (REBOUL, 2004, p. XV ) e esse deveria ser eloquente e convincente.

Um discurso retórico, cuja estrutura básica era formada por um argumento e uma conclusão, deveria convencer uma ou várias pessoas pela força do argumento, que levaria sem dificuldades à conclusão desejada pelo orador. As técnicas utilizadas por um orador em seu discurso, tanto serviam às causas nobres como para um governante convencer seu povo de uma mudança favorável a toda cidade, como também serviam às manipulações para se conseguir objetivos escusos. O que importava era o poder de persuasão de quem proferia o discurso.

Nesse sentido, argumentar era uma arte (pois os gregos consideravam os bons oradores como artistas da palavra) que poderia ser aprendida por quem se dispusesse a seguir as regras discursivas e possuísse o talento necessário no uso da palavra, para fazer vencer seu argumento, independente desse ponto de vista ser contra ou a favor de algo ou de alguém e se eram falsas ou verdadeiras suas proposições.

Essa maleabilidade argumentativa permitiu aos sofistas, por exemplo, exímios oradores, darem um grande impulso à retórica. Eles percorriam as cidades gregas, oferecendo seus serviços de convencimento, em troca de dinheiro, assim como também eram contratados para ensinar a arte da retórica. Os ensinamentos dos sofistas partiam do princípio de que se deveria, em um discurso, buscar o convencimento, a adesão do interlocutor ao ponto de vista do locutor. Ao tentar convencer um auditório com um discurso, os sofistas nem sempre expressavam a realidade; o objetivo não era o real, mas o verossímil, não era a verdade, mas a adesão de seus interlocutores. A linguagem nesse contexto era considerada apenas

um instrumento, um meio para se atingir o objetivo de ganhar uma causa.

O trabalho dos sofistas foi de grande importância no mundo grego, mas o seu aspecto mercadológico e o não comprometimento com a verdade proposicional levaram, respectivamente, ao descrédito enquanto autoridades do discurso sério e às oposições de filósofos como Aristóteles.

Ao se opor aos sofistas, Aristóteles deseja uma retórica menos rebuscada e mais próxima da verdade e menos da verossimilhança. Ele prega uma retórica baseada em argumentos, daí a importância de compreender seu conceito de argumentação.

### **2.1.2 Argumentação em Aristóteles**

Segundo Reboul (2004, p. 22), Aristóteles “repassa-a (retórica dos sofistas) de cabo a rabo, integrando-a de início a um sistema filosófico bem diferente daquele dos sofistas e depois transformando-a em sistema.”

Na definição dos sofistas, a retórica é a arte de persuadir pelo discurso; para Aristóteles “é a arte de achar os meios de persuadir que cada caso comporta” (REBOUL, 2004, p. 24), ou seja, enquanto os sofistas afirmam poder persuadir qualquer pessoa de qualquer coisa, Aristóteles especifica a arte de um locutor em encontrar os argumentos apropriados para persuadir em uma situação determinada.

Enquanto os sofistas subordinam a retórica à moral, Aristóteles a desvincula, tratando-a como pertencente ao domínio da vida comum dos cidadãos, sem razões para perseguir verdades absolutas, incontestáveis, mas apenas a verdade, que ela deveria buscar aquilo que fosse mais próximo do cotidiano dos cidadãos como as verdades relativas e não a verossimilhança, e a probabilidade.

Aristóteles (2011) afirma que a retórica, assim como a dialética (uma é a contraparte da outra, segundo ele) se referem às coisas que fazem parte do universo de todo indivíduo que se utiliza de ambas para defender uma tese ou para defender ou acusar uma pessoa. Nesse sentido, a retórica não pertence ao domínio de nenhuma ciência, pois é acessível ao homem que a utiliza sem método, até aquele que a trata sistematicamente e que tanto um quanto outro pode obter o êxito da sua argumentação, o que leva o autor grego a considerar esse fato (o que



necessita de prática para persuadir e que consegue isso espontaneamente) como em razão de uma arte: argumentar é uma arte, basta praticar.

Esse autor também declara que estudar metodicamente a retórica diz respeito aos modos de persuasão, definindo essa como um tipo de demonstração, na medida em que, para ele quanto mais demonstrada for a tese, mais completa será a persuasão. Essa demonstração é realizada por uma espécie de silogismo (raciocínio) que ele chamou de entimema, que seria para ele o mais eficaz dos meios de persuasão.

Sobre a persuasão, Aristóteles afirma que ela “é obtida através do próprio discurso quando demonstramos a verdade, ou o que parece ser a verdade, graças à argumentação persuasiva apropriada ao caso em pauta”. (ARISTÓTELES, 2011, p. 46). Dessa forma, para obter a persuasão, ao orador caberia apenas raciocinar logicamente, compreender os costumes, as virtudes e as emoções de seu auditório.

Aristóteles desenvolve uma sistematização da retórica, criando técnicas racionais na arte de persuadir um auditório. Em sua visão, o que é essencial na retórica são os meios de persuasão. Ele afirma: “a retórica é a faculdade de observar em cada caso, o que este encerra de próprio para criar a persuasão” (ARISTÓTELES, 2011 p. 44-45). E acrescenta:

Quanto à retórica, todavia vemo-la como o poder, diante de quase qualquer questão que nos é apresentada, de observar e descobrir o que é adequado para persuadir. E esta é a razão por que a retórica não aplica suas regras a nenhum gênero particular e definido. (ARISTÓTELES, 2011 p. 44-45).

Nesse sentido o orador deve buscar, para cada situação que necessite da adesão de uma plateia, os meios para que isso aconteça, ou seja, persuadir depende da arte do orador. No entanto, Aristóteles exclui meios de persuasão que não dependem da arte da retórica: são os meios pré-existentes, que não são fornecidos pelo próprio orador como, por exemplo, as testemunhas de um processo ou as confissões obtidas por meio de torturas.

Os outros meios são dependentes da arte, ou seja, são os meios que o orador constrói pela arte da retórica. Em uma argumentação, os meios independentes são empregados e serão aceitos; os dependentes devem ser descobertos ou criados pelo orador. A persuasão depende disso.

Esse autor define três meios de persuasão que devem se constituir no

caminho trilhado pelo orador: o *ethos* que depende do caráter pessoal do orador; representa a imagem que esse orador deve transmitir: confiabilidade, conhecimento e tudo que possa influir positivamente na concordância do auditório. O segundo é o *pathos*: é o conhecimento que o orador tem do auditório; é a capacidade que o orador tem de despertar, na audiência, sentimentos adequados à sua aceitação, quer dizer, o orador deve envolver seus ouvintes em sentimentos próprios para a aceitação de sua tese, como por exemplo, amor/ódio, medo/coragem, enfrentamento/recuo. Enfim, conhecer bem o auditório para quem se deseja discursar é imprescindível para se conseguir ganhar uma causa. O terceiro meio de persuasão é o *logos*, o discurso, os argumentos utilizados de forma a angariar a adesão da audiência, a concordância com as teses levantadas.

Vemos, então, de forma bastante resumida, um fragmento do pensamento de Aristóteles sobre a retórica, que buscava formas de tornar a argumentação persuasiva na conquista da adesão de um auditório. As proposições (ou afirmações ou premissas) em sua perspectiva deveriam ser verdadeiras (que pareçam ser ou reflitam uma verdade), ao ponto de serem aprovadas pelos ouvintes, por meio de uma argumentação persuasiva. Assim, além de conhecer esses meios de persuasão, cabe ao orador dominá-los perfeitamente em prol do sucesso de sua empreitada.

Em relação à linguagem, também não há nos estudos de Aristóteles a preocupação em determiná-la como constitutiva do homem, mas em como um orador/locutor deveria utilizá-la bem para conseguir a adesão de uma plateia. Nesse sentido, o discurso do orador não valia por si só, mas deveria estar associado a outros aspectos imprescindíveis para lhe dar poder, como o *ethos*, o *pathos* e o *logos*. A linguagem era um instrumento, um meio para se conseguir a adesão do auditório.

A argumentação retórica se fundamenta em aspectos intelectuais e afetivos, ou seja, ela é uma técnica que pode ser ensinada e aprendida e é a capacidade do sujeito de utilizar adequadamente esses ensinamentos, que fazem dele um bom ou um mau orador. Esse é o agente do convencimento, e não o seu discurso. A língua é importante na medida em que ela deve ser bem utilizada, com as palavras bem escolhidas, as frases bem organizadas, a parcimônia no uso de metáforas e figuras de linguagem; tudo em função de oferecermos um discurso belo e convincente para um ouvinte ser conquistado. Ou seja, a língua é apenas um instrumento que se

utiliza para se obter a persuasão.

A estrutura retórico/argumentativa aristotélica permaneceu intocável até o final do século XIX, quando, sob a influência do positivismo, que só considerava como saber o científico, sofreu uma desvalorização contundente, sendo o seu estudo retirado dos currículos universitários da França, segundo Reboul (2004).

Por não ser considerada positiva, entre outros motivos, a retórica passa a ser vista como a arte do discurso vazio e permanece no ostracismo teórico até que, em 1958, o filósofo Chaïm Perelman e sua colaboradora Lucie Olbrechts-Tyteca publicam o Tratado da Argumentação: a nova retórica, trazendo de volta a retórica aristotélica para o campo dos estudos argumentativos, com o objetivo (entre outros) de resgatar o lugar de grande pensador que o filósofo grego tem, assim como realizar uma releitura dos fundamentos da retórica clássica, na busca de uma atualização conceitual; por isso chamar seus estudos de Nova Retórica. É o que apresentamos na próxima seção.

### **2.1.3 A Nova Retórica de Perelman e Tyteca**

Após verificarmos o conceito de argumentação na Retórica Clássica, que a define como a utilização de técnicas, de meios para a obtenção da persuasão de um auditório, pretendemos, nesta seção, mostrar, de forma concisa, como a argumentação é delineada por Perelman e Tyteca e o que eles consideram como a lei de passagem de um argumento à conclusão, que são os dois pontos que nos interessam mostrar neste trabalho, pois são a eles que se opõem Ducrot e seus colaboradores na ANL/TBS.

Escolhemos a Nova Retórica, porque ela restaura e amplia os conceitos aristotélicos da retórica clássica em um momento importante da História em que o *logos*, o conhecimento, enquanto possuidor de um estatuto indiscutível é questionado, fato que deixa o pensamento, no dizer do prefaciador da edição brasileira da obra de Perelman e Tyteca, Michel Meyer:

Entregue a um cepticismo moderno, conhecido pelo nome de nihilismo, e a uma redução da razão, tranquilizadora porém limitada, o positivismo. Entre o “tudo é permitido” e a “racionalidade lógica é a própria racionalidade”, surgiu a Nova Retórica e, de um modo geral, toda a obra de Perelman. (MEYER, 2005. p. xx)

Os autores da Nova Retórica mantêm em seus estudos o mesmo conceito de retórica resgatado da antiguidade, definido-a como o uso de técnicas discursivas para alcançar a adesão de um auditório. Apesar de manterem basicamente os mesmos fundamentos, eles a chamaram de nova retórica por terem reformulado, ampliado ou valorizado os conceitos dos seus predecessores. Perelman e Tyteca descrevem assim a abrangência da Nova Retórica:

Os lógicos devem completar a teoria da demonstração [...] com uma teoria da argumentação. Procuraremos construí-la analisando os meios de prova usados pelas ciências humanas, o direito e a filosofia; examinaremos argumentações apresentadas pelos publicitários em seus jornais, pelos políticos em seus discursos, pelos advogados em seus arrazoados, pelos juizes em suas sentenças, pelos filósofos em seus tratados. Nosso campo de estudo, que é imenso, ficou inculto durante séculos. (PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 11)

Percebemos que a nova retórica ampliou seu campo de trabalho, estendendo seus estudos para outros campos do discurso, que não se limitam aos três gêneros oratórios da antiguidade (o deliberativo, o judiciário e o epidídico). Perelman e Tyteca se ocupam de formas atuais de discursos persuasivos, como os da publicidade e da poesia, numa demonstração clara de que a palavra, o discurso oral são importantes, e ainda ressaltam que qualquer produção não verbal também tem sua importância, uma vez que, em cada uma delas, deve haver um locutor preocupado em convencer seu auditório. Por essa amplitude de campo de estudos os autores chamaram de Nova Retórica.

Mesmo trazendo para a atualidade os estudos clássicos de Aristóteles, Perelman e Tyteca afirmam que:

o que conservamos da retórica tradicional é a ideia mesma de *auditório*, que é imediatamente evocada assim que se pensa num discurso. Todo discurso se dirige a um auditório, sendo muito frequente esquecer que se dá o mesmo com todo escrito. (PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 7),

Eles transferem o foco da argumentação para o auditório, diferentes de Aristóteles que a centrava no orador e de Ducrot que prioriza a linguagem.

Perelman e Tyteca também pretendem com seu trabalho resgatar a imagem e a dignidade perdidas pela retórica clássica, além de desenvolver novas reflexões sobre seus fundamentos, assumindo uma oposição aos princípios positivistas, que contribuíram para o declínio da retórica clássica, com o intuito de demonstrar o valor da racionalidade retórica de Aristóteles. Segundo Freitas,

A Nova Retórica busca reconstruir empiricamente a teoria da argumentação em função dos diferentes tipos de discurso, analisando os meios de provas, dos quais se servem os mais diversos discursos. (FREITAS, 2006, p. 83)

Os autores da Nova Retórica definem argumentação, estabelecendo uma oposição entre ela e a demonstração. Eles partem de uma comparação entre os dois conceitos, para conferirem um estado identitário a cada um deles.

Enquanto a demonstração é entendida como a atividade do raciocínio, portanto reduzida a um cálculo, a argumentação é uma atividade da linguagem; os resultados apresentados em uma demonstração independem do sujeito, pois podem ser realizados e repetidos por qualquer pessoa; mas, a argumentação depende necessariamente do sujeito, cuja apresentação de argumentos, de razões, contra ou a favor de uma tese, além da conquista de uma plateia, estão na dependência da performance, na forma de dizer desse sujeito.

Em termos de objetivos, de finalidade, a demonstração busca a verdade de uma conclusão, a partir da verdade das premissas; a argumentação por outro lado tem como finalidade a adesão de um auditório às teses apresentadas e essa adesão se relaciona diretamente, ela depende da credibilidade do orador. A questão principal da argumentação na Nova Retórica é a conquista do auditório, centrada no discurso e postura do orador.

Quanto à legitimidade do discurso em Perelman e Tyteca, ela se fundamenta na tradição retórica e na lei de passagem, assentida pelo auditório, ou seja, o discurso, nessa perspectiva, não se subordina à noção de verdade das proposições, mas à verdade dos enunciados aceitos pelo público. Nesse sentido, o valor de verdade de um enunciado não está em sua relação com a realidade, mas no consenso social. Se o auditório aceita como verdade o que é dito pelo locutor (e

para isso o *ethos* do locutor é determinante), então essa será a verdade do discurso.

Com referência à lei de passagem, que constitui um princípio básico das teorias inspiradas na retórica clássica, e que representa um consenso, uma comunhão de crenças entre orador e auditório, é chamada na Nova Retórica de meta-regra, e se refere ao conceito de “justo” que deve permear a relação orador/auditório para o alcance da adesão. Esse conceito compreende duas acepções: a primeira se referia ao campo jurídico, à lei, à justiça; a outra, ao que é razoável, justificado, do bom senso.

Essa meta-regra ou o conceito de argumento justo, que é a lei de passagem que une um argumento a uma conclusão, corresponde ao *topos* aristotélico (a lei de passagem de um argumento a uma conclusão). Essa noção de justiça deve ser partilhada entre orador/auditório para que o discurso possa angariar a adesão do ouvinte, que é a meta do orador. É ela que avalia o nível de racionalidade argumentativa na visão de Perelman e Tyteca.

A similaridade a respeito da lei de passagem entre a Retórica Clássica e a Nova Retórica determina que a passagem de um argumento a uma conclusão seja realizada através de aspectos exteriores à língua. É no contexto extralinguístico que buscamos os elementos que nos permitem chegar a uma conclusão, a partir de um determinado argumento. Esses elementos são representações, crenças e ideologias, que permeiam o universo social e que devem ser partilhados pelo orador e seus ouvintes, e, sobretudo, asseguram um resultado favorável para as teses defendidas nos discursos.

Podemos perceber que, assim como em Aristóteles, aqui a ênfase é na busca dos argumentos adequados para conseguir a adesão de um ouvinte. Na Nova Retórica, a argumentação se direciona para a conquista de um auditório. As técnicas discursivas devem ter como alvo a adesão do auditório às teses apresentadas. As duas abordagens colocam fora da linguagem o foco da argumentação

Em relação à linguagem, a Nova Retórica também a utiliza como instrumento, como meio de que um orador lança mão para sensibilizar um auditório e conseguir sua adesão. Mesmo que os discursos devam ser preparados com os devidos cuidados em relação à linguagem, ainda assim, ela desempenha um papel subordinado à retórica. O contexto discursivo continua centrado na imagem do orador (*ethos*), na construção do auditório ideal (*pathos*) e no discurso apelativo que deve estar a serviço da adesão dos espíritos (*logos*).

Perelman e Tyteca (2005, p. 8) afirmam: “Nosso tratado só versará sobre recursos discursivos para se obter a adesão dos espíritos: apenas a técnica que utiliza a linguagem para persuadir e para convencer será examinada a seguir”.

Como vimos, as teorias sobre argumentação estão vinculadas a uma tradição retórica que centram no sujeito/orador (Aristóteles) e no auditório (Perelman e Tyteca) e não na linguagem (Ducrot), a responsabilidade da persuasão. Ducrot e seus colaboradores se opõem a essas teorias, por isso discorreremos sobre alguns aspectos de dois representantes desse modo de pensar a argumentação, a saber, Aristóteles na Grécia antiga e Perelman e Tyteca no século XX, para em seguida apresentarmos outra perspectiva, outro modo de conceituar a argumentação, e sob o qual se estrutura este trabalho, que é o ponto de vista, apresentado por Oswald Ducrot e seus colaboradores, J. C. Anscombe e Marion Carel.

#### **2.1.4 Posicionamento de Ducrot em relação à argumentação**

Para definir argumentação, Ducrot e seus colaboradores o fazem, opondo-se radicalmente à concepção que chamam de argumentação retórica, que se relaciona às teorias que remetem à Retórica Clássica de Aristóteles. Essas teorias têm como definição básica de argumentação “a atividade verbal que visa fazer alguém crer em alguma coisa” (DUCROT, 2009, p. 20).

Essa oposição marca o posicionamento dos autores da ANL/TBS, no desejo de suprimir um mal entendido dos que leem suas pesquisas linguísticas, e confundem o conceito dado por eles, com aquele de inspiração aristotélica. Com base em sua defesa de que a argumentação está na língua, Ducrot e colaboradores chamam a argumentação de linguística, para distinguir do conceito clássico que chamam de argumentação retórica.

A primeira crítica à argumentação retórica diz respeito ao modo como ela é definida pelos clássicos: argumentar é persuadir um auditório da verdade de uma tese; para a adesão de um ouvinte é suficiente que esse creia em uma tese, independente de essa crença levá-lo a fazer alguma coisa. Sobre isso Reboul diz: “a nosso ver a persuasão retórica consiste em levar a crer sem redundar necessariamente ao levar a fazer. Se, ao contrário, ela levar a fazer sem crer, não é

retórica.” (REBOUL, 2004 p. XV)

Essa é uma estratégia considerada ingênua por Ducrot (2009) e colaboradores, pela fragilidade do princípio, uma vez que o objetivo da argumentação deve ser, segundo esses autores, fazer o interlocutor encontrar o sentido do discurso do locutor e não fazê-lo acreditar na verdade ou falsidade do que diz esse locutor.

A segunda crítica se relaciona às formas utilizadas pela argumentação retórica, que passa pela palavra, mas também por outras formas de fazer crer, de conseguir a persuasão e que são consideradas extralinguísticas, ou seja, na abordagem retórica, a persuasão de um interlocutor pode ser alcançada também por outros fatores como crenças, ideologias e representações sociais que devem ser partilhadas pelo orador/ouvinte.

Para Ducrot, ao contrário, nenhum fator externo à língua deve participar da argumentação; essa está na própria língua. A orientação (cuja definição apresentaremos mais adiante), dada pela palavra, já garante, já oferece os indícios de uma continuação que constrói o sentido do discurso. Partindo dessas considerações, a argumentação linguística é definida na ANL, como “os segmentos de discursos constituídos pelo encadeamento de duas proposições A e C, ligados implícita ou explicitamente, por um conector do tipo *donc* (portanto)”<sup>2</sup> (DUCROT, 2009, p. 21). A representação dessa definição se constitui em A, *portanto* C, em que A foi denominado inicialmente na teoria argumento e C conclusão. O autor estende o conceito de argumentação linguística “aos encadeamentos que ligam, não duas proposições sintáticas, mas duas sequências de proposições, por exemplo, dois parágrafos de um artigo”. (DUCROT, 2009, p. 21).

Vale ressaltarmos que a verdade ou falsidade do argumento não está em jogo nessa concepção, mas o sentido argumentativo que é construído pelo argumento e pela conclusão.

Essa proposta de definição de argumentação, segundo Ducrot, sofre interpretações equivocadas de gramáticos e outros linguistas, comparando-a com a interpretação retórica, no que diz respeito ao fato de que o segmento A portanto C (ou A *donc* C em francês) apresentaria A justificando C, tornando-o verdadeiro. Ele rebate a crítica, afirmando que essa interpretação pode até parecer inevitável, mas é

---

<sup>2</sup> Nesse momento da Teoria, Ducrot ainda não considerava o conector em PT (no entanto), incorporado à ANL, a partir do trabalho de Marion Carel na TBS.



uma consideração banal e, principalmente, insuficiente e ilusória, uma vez que encadeamentos conclusivos não se tornam meios diretos de persuasão, como declara:

Vou tentar mostrar, com argumentos de linguista, que ela (a concepção de que A justifica C) é não somente insuficiente, mas totalmente ilusória, e que os encadeamentos conclusivos dos discursos não constituem, como tais, meios diretos de persuasão, nem mesmo meios parciais. (DUCROT, 2009, p. 21)

Ducrot e seus colaboradores radicalizam as críticas afirmando que a argumentação retórica e mesmo as críticas tradicionais a ela se sustentam na necessidade de se lançar mão de fatores externos à língua, para exercer o papel persuasivo. O *ethos*, o *pathos* e o *logos* estão sempre acompanhando um discurso em sua função de convencer um interlocutor. Nesse sentido, Ducrot e colaboradores propõem uma argumentação fundamentada na própria língua, sem recursos a aspectos não linguísticos.

Enquanto as críticas tradicionais não dispensam a existência de um *logos*, uma justificação na passagem de um argumento à conclusão que garantam a persuasão, Ducrot rechaça essa ideia, afirmando que na argumentação linguística não existe esse *logos*, pois é ela, a própria argumentação, que constrói o sentido uma vez que “o sentido do argumento A contém em si mesmo as indicações de que ele deve ser completado pela conclusão C”. (DUCROT, 2009, p. 22).

Argumentar, para Ducrot, é construir sentido; não é informar, nem influenciar, nem fazer crer, nem é a busca da verdade proposicional. Sua teoria está embasada na concepção de relação, resgatada da noção de valor construída por Saussure. Dessa forma, o sentido de um enunciado só existe em relação a outro enunciado. Estabelecer uma lei de passagem entre argumento e conclusão destrói o fundamento filosófico da teoria ducrotiana, pois essa se sustenta na noção de relação, de valor, que, por sua vez, remete à noção de alteridade de Platão, que veremos mais adiante.

Ao deixar clara a noção de argumentação de Ducrot e seus colaboradores, radicalmente diferente da noção clássica, trataremos na próxima seção do estudo mais detalhado da Teoria da Argumentação na Língua (ANL) e da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), a qual representa um aprofundamento e uma radicalização da ANL.

## 2.2 TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA (ANL)

Até este momento, discutimos três pontos de vista sobre a argumentação, buscando os aspectos em que se distinguem. Como este trabalho segue as orientações de Ducrot, os próximos itens tratarão do aprofundamento do conceito de argumentação na ANL/TBS, de acordo com as definições de seus pesquisadores Oswald Ducrot, J. C. Anscombe e Marion Carel.

A Teoria dos Blocos Semânticos (TBS) é a forma atual da Teoria da Argumentação na Língua (ANL). O trabalho de Marion Carel aprofunda e radicaliza a ANL, trazendo novos conceitos como o de bloco semântico e promove a retirada de outros como a noção de *topoi*. Como é uma pesquisa que está em desenvolvimento, é natural a passagem por fases com alterações nos pontos de vista, inclusão e exclusão de conceitos. Mantêm-se inalterados os pressupostos epistemológicos, entre os quais a noção de relação: o sentido de um enunciado só se completa na relação com outro enunciado; eles são semanticamente interdependentes.

A concepção de argumentação inscrita na língua é um conceito básico desde o início da ANL. O objetivo principal da teoria é, segundo Ducrot declara em uma conferência na cidade de Cali, Colômbia (1990), se opor ao que tradicionalmente se denomina sentido.

Na concepção tradicional, o sentido de um enunciado está relacionado aos aspectos objetivo (denotação), subjetivo e intersubjetivo (conotação). Essa concepção cria uma distinção entre denotação e conotação, o que é rejeitado por Ducrot. Ele unifica os dois conceitos, uma vez que, ao seu modo de ver, um enunciado não expressa a realidade de forma direta, pois entre a realidade e o enunciado existe a subjetividade do locutor, ou seja, a expressão de uma atitude desse locutor e a intersubjetividade locutor/interlocutor, que é um apelo do locutor para o interlocutor. Ducrot descreve, assim, seu posicionamento sobre o aspecto objetivo da linguagem:

Não creio que a linguagem ordinária (comum) possua uma parte objetiva nem tão pouco creio que os enunciados da linguagem deem acesso direto à realidade; em todo caso não a descrevem diretamente. A meu modo de ver, se a linguagem ordinária a descreve o faz por intermédio dos aspectos subjetivo e intersubjetivo. A maneira como a linguagem comum descreve a realidade, consiste

em fazer dela o tema de um debate entre os indivíduos<sup>3</sup>. (DUCROT, 1990, p. 50).

Esse debate significa que a descrição da realidade feita por um locutor para um interlocutor não pode ser objetiva, pois essa descrição é marcada pela subjetividade de um, enquanto locutor, e pela intersubjetividade entre um e outro. Dessa forma, é a escolha do locutor que define a linguagem e é essa escolha que determina a realidade, não podendo ser de forma contrária: a realidade determinando a escolha da linguagem.

Ao olhar para um fato da realidade e falar dele para um interlocutor, o locutor apresenta em seu discurso marcas de sua subjetividade, sendo que o fato jamais será recuperado na história; nunca saberemos como realmente aconteceu: haverá tantas interpretações quantos forem os sujeitos que tentarem se referir discursivamente àquela realidade.

Ducrot (1987) define locutor, diferenciando-o de autor empírico: locutor é o ser responsável pelo enunciado; é aquele designado por *eu*, que pode ser diferente do autor ou produtor do enunciado, o autor/locutor empírico.

Ao excluir o aspecto objetivo da linguagem, Ducrot pretende unificar os outros dois aspectos (subjetivo e intersubjetivo) em um único constructo que ele denominou *valor argumentativo* de uma palavra, que é definido como “a orientação que essa palavra dá ao discurso” (DUCROT, 1990, p. 51). Explicando melhor: para ele, toda palavra tem uma significação nela mesma, que orienta para várias possibilidades de continuação e impede uma série de outras continuações. O conjunto dessas possibilidades que permitem ou impedem a continuação de uma palavra no discurso é o que ele considera o valor argumentativo da palavra.

Podemos dar como exemplo a palavra *estudou* no enunciado ‘Maria estudou’. A palavra *estudou* orienta para um sentido, uma continuação do tipo: ‘Maria estudou, logo (ou portanto) vai passar na prova’. Ao mesmo tempo ela impede, no contexto dessa norma, a continuação em: ‘Maria estudou, logo (ou portanto) não vai passar na prova’. (esse enunciado não é aceitável na língua). O uso do conector *portanto* modifica o sentido do enunciado, pois *estudar* orienta para passar, ou seja, quem estuda para uma prova deve passar nessa prova.

Se pretendemos afirmar que, mesmo tendo estudado, Maria não passou na

---

<sup>3</sup> Tradução nossa para todos os textos em espanhol de Ducrot citados neste trabalho.

prova, devemos modificar a forma de concluir o enunciado, transgredindo a orientação, a norma, através da troca do conector que liga os dois enunciados para, *no entanto*: seria então ‘Maria estudou, no entanto (mas) não passou’<sup>4</sup>.

Concluindo, Ducrot (1990, p. 51) resume a noção de valor argumentativo como “o papel que uma palavra desempenha no discurso”. Ele ainda acrescenta que o valor argumentativo é o nível fundamental da descrição semântica.

Ao elaborar essa ideia de que o sentido de uma palavra se completa a partir de uma significação e de uma orientação, Ducrot afirma ter resolvido a questão da polissemia da palavra *sentido* nas línguas românicas, que indica uma significação e ao mesmo tempo uma direção.

Conforme Ducrot (1984) e inspirado na oposição língua/fala proposta por Saussure, em que a língua representa a parte abstrata e a fala a parte concreta da linguagem, uma sequência de palavras é constituída por dois elementos: um deles é o material linguístico pertencente ao sistema da língua, portanto abstrato; o outro são as realizações possíveis desse material, são as expressões linguísticas de um locutor, em um determinado tempo e espaço.

A partir dessa definição de material linguístico (abstrato) e de realizações (concreto), Ducrot cria sua terminologia que desenvolve em toda a teoria para se referir a esses dois aspectos da linguagem: para o primeiro ele considera a *frase* e o *texto*; para o segundo, *enunciado* e *discurso*.

A frase é uma “entidade teórica” e o texto uma sequência de frases. Ambos representam o sistema linguístico ou, como diria Saussure, a língua. O enunciado é a materialização da frase; é o que é realmente dito ou escrito. O discurso, descrito como uma sucessão de enunciados ligados entre si, é a realização do texto. Ainda lembrando Saussure, é a fala, ou melhor dizendo, é o uso da língua.

Da mesma forma que Saussure se refere à indissociabilidade entre língua e fala ao estabelecer a língua como seu objeto de estudo, Ducrot não separa os dois aspectos. Eles formam um único constructo, uma unidade; ele diz: “meu objetivo é mostrar que a frase, e, portanto a língua, contém alusões à atividade da fala, contém alusões sobre o que fazemos quando falamos”. (DUCROT, 1990, p. 64).

Para Ducrot (1990), uma língua é definida como um conjunto de frases, logo descrever uma língua é descrever as frases dessa língua, e essa descrição deve ser

---

<sup>4</sup> Posteriormente, trataremos aqui de forma mais aprofundada os conceitos de norma e transgressão.

sistemática, pois uma descrição não sistemática, que consistiria apenas em dar um valor semântico a cada frase da língua, seria uma tarefa, uma descrição infinita. Ele assim a define: “uma descrição sistemática consiste em calcular o valor semântico das frases complexas a partir do valor semântico das frases simples”. (DUCROT, 1990, p. 56).

As frases simples são aquelas que não contêm conjunções portanto seu número é finito. As frases complexas contêm conectores. Então, em uma descrição sistemática, calcula-se o valor semântico de uma frase simples do tipo X e Y para em seguida calcular o valor semântico de uma frase complexa tipo X conector Y. Ducrot (1990) escolhe o conector *mas* para criar uma regra que representa uma frase complexa. O valor semântico da frase é considerado a *significação* e o valor semântico do enunciado é chamado de *sentido*. Assim, para ele, a frase tem significação e o enunciado tem sentido.

Entre significação e sentido, Ducrot opõe diferenças quantitativas e de natureza. A primeira se refere ao fato de que “o enunciado diz muito mais que a frase que realiza”. (DUCROT, 1990, p. 57), ou seja, o enunciado contém indicações que não estão presentes na frase, como por exemplo, referências ao tempo e ao espaço. O enunciado pode ainda agregar, em suas realizações, atos de fala referentes a um conselho, ameaça, súplica, ordem etc., cujo sentido só aparece no uso da língua, ou seja, na fala.

Quanto à diferença de natureza, a significação, que corresponde às instruções, às diretrizes contidas na frase que orientam o interlocutor a encontrar o sentido do enunciado, é de natureza aberta, ou seja, as instruções representam um leque de opções dadas pelas palavras do locutor e que o interlocutor deve seguir para dar sentido aos enunciados realizados. Já o sentido é de natureza restrita, uma vez que, ao seguir as instruções fornecidas pela significação, o interlocutor é direcionado ao sentido do enunciado.

Os conceitos descritos nesse item fundamentam a fase atual da ANL, que é chamada de Teoria dos Blocos Semânticos, (TBS). Mas, antes de abordarmos essa teoria, propomos traçar um panorama dos pressupostos teóricos que estão na base dos trabalhos de Oswald Ducrot e seus colaboradores.

### 2.2.1 Ducrot encontra Saussure

A importância de Saussure para o estudo da linguagem humana e seu papel na inscrição da Linguística como ciência é resultado do ineditismo e consistência de suas ideias registradas<sup>5</sup> por vários alunos dos três cursos ministrados por ele na Universidade de Genebra entre os anos de 1906 e 1911, como também em apontamentos do próprio Saussure, cedidos por Madame Saussure. Após a sua morte, mobilizados pelo desejo de registrar as ideias do mestre, Charles Bally e Albert Sechehaye organizaram pensamentos saussurianos em um livro póstumo que chamaram de “Curso de Linguística Geral” (CLG), editado pela primeira vez em 1916.

Conforme esses editores citados acima informam, no prefácio à primeira edição do CLG em 1915, as anotações de Saussure não continham o que esperavam, pois elas eram antigas e sem relação com os cadernos dos alunos. Então, eles decidiram por um trabalho crítico comparando os cadernos e relacionando-os aos “ecos” do pensamento de Saussure. Surgiu assim o CLG, que até hoje se constitui em uma fonte de inspiração e ensinamentos para quem se empenha nos estudos da linguagem humana. Nesse sentido, podemos afirmar que o CLG representa o pensamento de Saussure? Ou temos nele apenas reflexos das suas ideias captadas por seus alunos que, em posição de ouvintes, anotavam conceitos de um mestre cujos ensinamentos nem ele mesmo considerava definitivos? Em um trecho de uma carta de Saussure enviada a L.Gautier, citada por Salum, ao prefaciá-la edição brasileira do CLG, o linguista desabafa:

Vejo-me diante de um dilema: ou expor o assunto em toda a sua complexidade e confessar todas as minhas dúvidas [...] ou fazer algo simplificado, melhor adaptado a um auditório de estudantes que não são linguistas. Mas a cada passo me vejo retido por escrúpulos. (SAUSSURE, 2006, p. XVII)

Não temos respostas às questões levantadas anteriormente, mas quem se debruça sobre o CLG, o faz como se cada linha tivesse saído da cabeça e das mãos

---

<sup>5</sup> Ressaltamos a informação de que os apontamentos dos alunos “[...] são apenas um reflexo mais ou menos claro da exposição oral”. (SAUSSURE, 2006, p. XVIII).

de Saussure. O CLG trata de questões importantíssimas para o estudo da Linguística, questões essas que fundamentam o trabalho de linguistas que têm como ponto de partida a sistematização da linguagem pelos pensamentos saussurianos.

O primeiro ponto tratado no CLG é a delimitação de um objeto de estudo para a Linguística, no intuito de inseri-la no terreno das ciências. Mas, estabelecer esse objeto apresenta algumas dificuldades como o fato de que, para a Linguística, não há um objeto dado previamente como ocorre com outras ciências; o fenômeno linguístico apresenta aspectos indissociáveis como som/órgãos vocais/ideia; o aspecto individual (a fala) e o aspecto social (a língua) e ainda o fato de a linguagem se constituir ao mesmo tempo um “sistema estabelecido” e uma “evolução”, ou seja, “a cada instante ela é uma instituição atual e um produto do passado” (SAUSSURE, 2006, p. 16).

Esses aspectos citados acima estão significativamente interligados, o que significa que cada um deles constrói seu sentido na relação com o outro. São dificuldades que representam dualidades e esbarram em questões como, por exemplo: qual o aspecto que devemos olhar ao estudarmos um fenômeno linguístico? Se escolhermos qualquer aspecto, poderemos determinar um objeto integral para a Linguística? Essas questões não podem ser respondidas sem o risco de não percebermos essas dualidades ou criarmos um objeto para a Linguística que “aparecerá como um aglomerado confuso de coisas heteróclitas, sem liame entre si” (SAUSSURE, 2006, p. 16).

Diante dessa problemática, Saussure encontra a solução para a delimitação de um objeto de estudo para a Linguística, se posicionando no terreno da língua, como declara:

Há, segundo nos parece, uma solução para todas essas dificuldades: é necessário colocar-se *primeiramente* no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as outras manifestações da linguagem. (SAUSSURE, 2006, p. 16)

O mestre genebrino escolhe esse terreno, porque, diante dos aspectos indissociáveis do fenômeno linguístico, ele afirma que só a língua pode ser definida autonomamente, embora tenha descrito língua e fala como inseparáveis. Apesar disso, lê-se no CLG que a escolha da língua como elemento principal no estudo da

linguagem, justifica que só falamos porque a coletividade nos oferece um aparato criado por ela – a língua.

Para Saussure, a língua, que se constitui em um sistema de signos partilhados pelos indivíduos de uma mesma comunidade linguística, retrata o aspecto social da linguagem; a fala é a expressão desses signos e representa o aspecto individual. Língua e fala: aspectos inseparáveis de um único sistema que é parte constitutiva e dá sentido à vida do Homem.

A língua existe em função da fala. Esse é o resumo feito por Saussure em seu livro “Escritos de Linguística Geral” (ELG), no manuscrito “Nota sobre o Discurso”. Ele expressa textualmente que “a língua só é criada em vista do discurso”. (SAUSSURE, 2004, p. 235). Para o autor, “os conceitos estão ali, prontos na língua” “que esperam ser postos em relação entre si para que haja significação de pensamento”. (SAUSSURE, 2004, p. 235).

Se para esse autor a língua existe em função da fala, se o objetivo da língua é servir ao discurso, são irrelevantes discussões a respeito de uma dicotomia entre língua e fala. O desejo de Saussure expresso no CLG é sistematizar o estudo da linguagem, criando um objeto passível de ser utilizado uniforme e universalmente, por todos os interessados na pesquisa linguística.

A língua é um sistema de signos, e a princípio Saussure define signo linguístico como uma “entidade psíquica de duas faces”: uma imagem acústica e um conceito. Sobre a imagem acústica Saussure afirma que não se trata apenas do som material, mas da “impressão psíquica do som, uma imagem sensorial” (SAUSSURE, 2006, p. 80). O conceito é uma representação mental, no entanto a palavra signo designa, além da imagem acústica combinada com o conceito, também a forma como, no “uso corrente”, designamos a imagem acústica apenas, quando nos referimos a uma palavra qualquer.

Para firmar sua nomenclatura, Saussure denomina a imagem acústica de *significante* e o conceito de *significado*, restringindo a noção de *signo* para a totalidade dos dois termos.

O signo linguístico definido dessa forma por Saussure possui duas características importantes: a primeira é que a relação entre significado e significante é arbitrária, isto é, não existe um laço natural entre os dois, o significante é imotivado; e a segunda diz que o significante, por ser de natureza auditiva, se relaciona à imagem acústica do signo e seu caráter é linear, ou seja, o significante



“desenvolve-se no tempo, [...] e tem as características que toma do tempo: a) representa uma extensão, e b) essa extensão é mensurável numa só dimensão: é uma linha”. (SAUSSURE, 2006, p. 84). Ainda sobre o significante, o genebrino afirma nessa mesma página:

Todo o mecanismo da língua depende dele (significante acústico). Por oposição aos significantes visuais (sinais marítimos etc) que podem oferecer complicações simultâneas em várias dimensões, os significantes acústicos dispõem apenas da linha do tempo; seus elementos se apresentam um após outro; formam uma cadeia. (SAUSSURE, 2006, p. 84)

A relação entre significado e significante constitui a *significação* de uma palavra que Saussure distingue de *valor linguístico* por pequenas diferenças: a significação representa a contraparte da imagem acústica, ou seja, o significado. Isso quer dizer que, no âmbito da palavra, a significação representa essa relação indissolúvel entre significante e significado. Essa relação tem como elemento distinto de si, porém seu dependente, o que Saussure chama de *valor linguístico*.

O valor linguístico de uma palavra, segundo Saussure, está em sua relação com outras palavras que se opõem a ela e é dado pela coletividade no uso da língua. Para esse linguista, o indivíduo sozinho não estabelece o valor de uma palavra; é necessário que ela seja posta em relação com outras palavras, pelo uso nessa coletividade, que seja comparada com coisas semelhantes e tenha a possibilidade de ser trocada por outra coisa dessemelhante para ser estabelecido seu valor. Ele completa:

Quando se diz que os valores correspondem a conceitos, subentende-se que são puramente diferenciais, definidos não positivamente por seu conteúdo, mas negativamente por suas relações com os outros termos do sistema. Sua característica mais exata é ser o que os outros não são. (SAUSSURE, 2006, p.136).

Essa definição de valor criada por Saussure nos remete à semelhança que Ducrot encontra entre esse conceito de *valor* (em Saussure) e a noção de *alteridade* (em Platão). Ao prefaciá-lo livro de Carlos Vogt, intitulado “O Intervalo Semântico” (2009), Ducrot se refere à teoria da alteridade desenvolvida por Platão e apresentada no livro “O Sofista”.

Ao criar as categorias fundamentais da realidade - o Movimento, o Repouso,

o Mesmo e o Ser - Platão acrescenta um quinto gênero, o Outro, que é de natureza singular e radicalmente diferente dos outros quatro e que se constitui no fundamento de todos eles. A essência do Outro participa da natureza de todos. Cada uma dessas categorias é diferente individualmente não pela sua própria essência, mas pela participação na natureza do Outro: um é o que o outro não é. Para Ducrot, no CLG, quando se refere ao valor linguístico, Saussure “não faz senão aplicar às palavras da língua, o que Platão disse sobre as ideias. A oposição, para Saussure, é constitutiva do signo da mesma forma que a alteridade é, para Platão, constitutiva das ideias”. (DUCROT apud VOGT, 2009, p. 10).

Ao tratar da *alteridade e valor*, Barbisan, se referindo a Ducrot (2009), afirma que:

Ducrot desenvolve seu pensamento mostrando que, se a língua é lugar da intersubjetividade, se é na língua que encontramos o outro do mesmo outro de Platão, a realidade linguística é como mostra o CLG de Saussure, no capítulo sobre o valor, fundamentalmente opositiva já que uma entidade linguística só pode definir-se num diálogo. O ato linguístico fundamental do locutor, em sua interação com o alocutário, é o de levar este último a uma continuação, a uma resposta. Então, o enunciado define-se pelas possibilidades de respostas que abre e por aquelas que fecha, e, desse modo, a realidade do enunciado não está nele, mas fora dele, nos enunciados que o continuam, e que a língua oferece ou proíbe a quem dela faz uso. (BARBISAN, 2012, p. 135-136).

*Alteridade, relação e valor* são conceitos que fundamentam o trabalho de Oswald Ducrot e seus colaboradores, ao criar sua “Teoria da Argumentação na Língua”, demonstrando a influência que Saussure exerce em seus estudos.

Outros conceitos contidos no CLG, como a noção de *signo linguístico* e a *oposição língua/fala*, inspiraram Ducrot para a criação de seus próprios conceitos na ANL. Mas, a noção de valor é colocada, segundo ele, como ponto central de suas pesquisas em semântica.

Além de influenciado por Saussure, Ducrot também tem em Benveniste e sua “Teoria da Enunciação” um marco referencial para a criação de seu próprio conceito de enunciação. Ao considerar a enunciação como constitutiva do sentido dos enunciados, ou seja, a atividade linguística que integra esses enunciados em uma cena discursiva, Ducrot inscreve a ANL também como uma teoria enunciativa. Nesse sentido, para ele, a descrição semântica de uma língua só se completará com uma alusão à enunciação, descrita por ele como o momento em que um enunciado

aparece.

Ao citar Benveniste em seu texto sobre enunciação, percebemos que Ducrot (1984) considera o trabalho de seu mestre (BARBISAN, 2012), ao construir sua própria teoria da enunciação. Nesse sentido, devemos compreender o ponto de vista de Benveniste sobre a enunciação no intuito de estabelecermos pontos de contato entre as duas teorias.

Ao realizar suas pesquisas, Ducrot considera que não existe a dicotomia língua/fala, portanto a língua (objeto teórico) deve fazer referência à fala; a língua é feita para a fala; sendo assim a enunciação deve estar inscrita no interior mesmo do enunciado: não há enunciado fora da enunciação. Nesse sentido, vamos compreender o ponto de vista de Benveniste sobre a enunciação, considerando a influência que, segundo Barbisan (2012), Ducrot afirma haver recebido desse linguista.

### **2.2.2 Enunciação segundo Benveniste**

Benveniste traz para a linguística, em seus estudos sobre a enunciação, as noções de *sujeito* e *referência*. Em sua semântica, ele estabelece relações entre as esferas *semiótica* (referente ao *intra*linguístico, isto é, o signo como unidade do sistema linguístico) e *semântica* (que representa as atividades do locutor). Dessa forma, ele considera o sentido do signo em relação a outro signo (as relações paradigmáticas) e o sentido resultante da ação de um locutor ao colocar a língua em funcionamento (as relações sintagmáticas).

Esses dois níveis de análise linguística, o semiótico e o semântico, constituem, para Benveniste, os níveis que apresentam uma relação de oposição para estabelecer os modos de significação.

Sobre a enunciação, Benveniste diz que é um ato de *apropriação*, quer dizer, para fazer uma enunciação um indivíduo se apropria da língua para realizar um discurso. Ao ato de se apropriar é que ele chama de enunciação. Em suas palavras: enunciação “é este ato de colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização. A língua antes da enunciação é ‘possibilidade’ da língua”. (BENVENISTE, 1989, p. 82).

Ao falar de enunciação, Benveniste estabelece as *peçoas* que participam do ato de apropriação. É o que ele considera a *categoria de peçoas* (o *eu*, o *tu* e o *ele*). Também nos apresenta as noções de *subjetividade*, *intersubjetividade* e *sujeito*.

Ao estudar a natureza dos pronomes, Benveniste instaura as marcas da subjetividade do sujeito locutor, mostrando que esse sujeito, ao se apropriar da linguagem, essa “se torna em instâncias de discurso, caracterizadas por esse sistema de referências internas cuja chave é ‘eu’ e que define o indivíduo pela construção linguística particular de que ele se serve quando se enuncia como locutor”. (BENVENISTE, 2005, p. 281).

Para Benveniste, esse ato individual de apropriação da língua para enunciar e se enunciar, em que um locutor profere *eu*, define a enunciação e marca na linguagem, sua subjetividade, quer dizer, o locutor se torna sujeito. Para esse autor, é pela linguagem que um indivíduo se torna sujeito; ele diz: “a subjetividade de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como *sujeito*” (BENVENISTE, 2005 p. 286).

Ao se enunciar como *eu*, em toda sua subjetividade, o locutor, obrigatoriamente, posiciona diante de si um *tu*, um alocutário, que responde e que o constitui, na medida em que um *eu* só existe na relação com um *tu*. Nessa relação, está inscrita a intersubjetividade. A relação *eu/tu* possui a característica de ser reversível, ou seja, o locutor *eu* e o alocutário *tu* revezam-se em seus papéis de produtores de discursos, no sentido de que o *eu* se torna *tu*, quando, ao se enunciar, o alocutário toma a posição de *eu*, locutor, falando para um *tu*. É a condição de diálogo que constitui os sujeitos. É pela intersubjetividade que a categoria linguística de *peçoas* é assegurada. É por ela que o sujeito se constitui como tal. Concluimos: é na relação com o outro que eu me torno sujeito, ao me apropriar da língua para produzir discursos.

O locutor, ao se tornar *eu*, pela enunciação, dirigindo-se a um *tu*, se refere a um terceiro elemento da enunciação, que é o *ele*. Benveniste, no entanto, não considera esse *ele* uma peçoas; o autor o chama de *não-peçoas*, pois não participa da relação em que o *eu* e o *tu* se definem. Aliás, o *ele* se opõe ao *eu*, pois *ele* representa o referente do *eu*, ao se enunciar. Corresponde a um objeto que se apresenta fora da alocação. Enquanto o *eu* e o *tu* partilham de uma unicidade, quer dizer, cada um é único em sua subjetividade, o *ele* é impessoal, é aquilo de que se fala; ele representa um elemento objetivo da realidade. O *ele* pode representar, no

dizer de Benveniste (2005), muitos sujeitos, qualquer sujeito ou nenhum sujeito. Apesar de ser considerado uma não-pessoa, o *ele* possui um valor que lhe é atribuído pela sua participação obrigatória no discurso em que o *eu* enuncia.

Em relação à linguagem, Benveniste afirma que ela só é possível porque “cada locutor se apresenta como *sujeito* remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. Por isso *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a ‘mim’, torna-se o meu eco- ao qual digo *tu* e que me diz *tu*.” (BENVENISTE, 2005, p. 286).

Também consideramos importante, nesse contexto, tecer alguns comentários sobre a noção de sujeito desenvolvida por Benveniste (2005). O sujeito de que ele fala é um sujeito linguístico, na medida em que é a representação do sujeito que se manifesta na linguagem como uma pessoa que enuncia, em um tempo e espaço determinados. Nesse sentido, ele considera a enunciação como um ato irrepitível, pois, cada vez que um sujeito se apropria da língua e produz uma enunciação, ele se encontra em um momento histórico diferente e em um espaço diferente; e, mesmo se repetindo o sujeito e o espaço, o tempo jamais será o mesmo. O sujeito é, portanto, o sujeito da enunciação.

Após essa referência às considerações de Benveniste sobre enunciação, passaremos à seção seguinte com o conceito de enunciação, do ponto de vista de Ducrot.

### **2.2.3 Enunciação segundo Ducrot**

Quando Ducrot se propôs a descrever o fenômeno da enunciação que ele chama de “acontecimento singular que consiste em produzir fonicamente uma sequência de palavras” (DUCROT, 1984, p. 368), ele expressou sua preocupação com o fato de não existir, no âmbito do estudo da linguagem, um quadro terminológico definido para denominar e caracterizar o que ele chama de “produção fônica de uma sequência de palavras” (enunciação) ou, mais especificamente, aquele momento singular e único em que alguém, fazendo uso da língua, expressa o que, em nosso cotidiano, chamamos de frase. Ducrot constata que, na língua comum, não existe terminologia específica, nem regras estabelecidas que sejam de

conhecimento geral, para serem empregadas na descrição da enunciação. Ele compartilha essa preocupação logo no início de um artigo em que, sem pretensões de universalidade, decide nomear esse fenômeno.

Ducrot (1984) parte da noção de material linguístico, considerado como uma sequência de palavras que segue uma ordem bem definida, segundo normas gramaticais estabelecidas. Esse material linguístico, ao ser enunciado por alguém – por exemplo, *Eu não quero mais comer* - é constituído por duas dimensões indissociáveis: uma abstrata, representada pela sequência de palavras e outra concreta representada pelas inúmeras “manifestações” ou “realizações” que ela permitirá.

Cada uma dessas realizações será única e diferente das demais, pois a cada vez ela será dita por um sujeito, em um espaço e em um tempo determinados. Isso significa que, cada vez que realizamos uma enunciação, somos outro sujeito, estaremos em um novo tempo e muitas vezes, em outro lugar; por isso será sempre uma nova enunciação. Nesse sentido, para Ducrot, a enunciação, enquanto o aparecimento do enunciado, é irrepitível.

Para resolver o problema, causado pela possibilidade de se dar diferentes interpretações ao termo “realização”, Ducrot limita a três os sentidos que devemos buscar ao falar de realização de uma entidade linguística: ele chama de sentido 1 de uma realização ao objeto produzido, aquilo que efetivamente é falado ou escrito; o sentido 2 se refere ao fato mesmo de produzirmos algo; e o sentido 3 representa o processo que culmina com a produção de um objeto linguístico. Nesse sentido, o autor o define realização como “a atividade psicofisiológica que conduziu o locutor a dizer aquilo que disse, e cujo produto são as palavras, pronunciadas ou escritas”. (DUCROT, 1984, p. 369).

Retomando a concepção de material linguístico constituído de seus aspectos abstrato e concreto, Ducrot cria outros conceitos para dar conta da caracterização da enunciação. Em uma clara alusão a Saussure, a respeito da oposição língua/fala, (a primeira sendo o sistema e a segunda, o uso), Ducrot estabelece frase/texto e enunciado/discurso. Os primeiros como representantes do que é abstrato, teórico, portanto o sistema; e os seguintes significando o uso da língua, o concreto, portanto a fala.

A frase nesse contexto é a entidade abstrata, elementar, de que um locutor lança mão para se expressar. Nesse momento, o material linguístico deixa de ser

frase e se torna enunciado, ou seja, a frase se realiza no enunciado. Uma sequência de frases é chamada por Ducrot de texto, ainda no nível abstrato. Quando o texto se realiza, em uma sucessão de enunciados ligados entre si, ele passa a se chamar discurso.

O “acontecimento histórico, isto é, o fato de uma frase ter sido objeto de um enunciado (ou de um discurso), empregaremos a palavra *enunciação*”. (DUCROT, 1984, p. 369). Já os mecanismos de produção da enunciação de um enunciado ou de um discurso são chamados de atividade linguística.

Diferente de Benveniste, que denomina enunciação como o ato de um locutor se apropriar da língua e produzir discursos, Ducrot define enunciação como o aparecimento de um enunciado, o momento histórico, singular, em que um enunciado é efetivamente realizado. Nesse sentido, podemos inferir que a enunciação possui um aspecto repetível que é o seu processo, o mecanismo que a produz, que ele chama de atividade linguística; e um aspecto único, irrepetível, o instante mesmo da enunciação, que é constituído de uma pessoa - um locutor - que enuncia, em um lugar e um tempo determinados.

Frase e enunciado se distinguem também por serem de naturezas diferentes, no que diz respeito ao valor semântico de cada um: a frase não realiza a função referencial, ao contrário do enunciado. Esse é que faz alusão à realidade, ao mundo real, segundo Ducrot.

Para o autor, a frase pode se referir a algo da realidade, mas não pode *precisar* o referente. Só na situação de enunciação é que se pode determinar efetivamente aquilo a que se faz referência. Mais especificamente, só no instante da enunciação, aquele momento em que um enunciado é realizado, é que se demonstra a referência a que diz respeito o enunciado.

É só na enunciação que se marca o tempo verbal designado por ela. O presente, que é o momento em que um locutor enuncia, o passado ou um futuro que só podem ser qualificados naquele instante mesmo da enunciação; além disso, a enunciação marca as presenças de um locutor (eu) falando para um destinatário (tu), em um lugar e um tempo determinados.

Reafirmando, só o enunciado pode realizar a referência. Por ser um material abstrato, a frase só “fornece instruções que permitem descobrir, numa situação de enunciação particular, aquilo a que se referem os seus enunciados”. (DUCROT, 1984, p. 370).

Semanticamente falando, a diferença entre o material abstrato (frase/texto) e suas realizações (enunciado/discurso) é qualitativa, visto que, por pertencer à esfera do abstrato/teórico, frase/texto não definem o referente. Só no material concreto, realizado pelo enunciado/discurso, só na situação de enunciação é que podemos encontrar o sentido do que foi dito. Dessa forma, Ducrot distingue o valor semântico da frase/texto chamando-o de *significação* e o valor semântico do enunciado/discurso chamando-o de *sentido*.

Ducrot afirma que o sentido de um enunciado/discurso possui como parte constitutiva referências à própria enunciação do locutor, ou seja, não se “pode falar sem se falar de sua própria fala”. (DUCROT, 1984, p. 379). É interessante essa afirmação, pois mostra que, ao enunciarmos, também nos enunciamos; o locutor, de uma forma ou de outra, sempre se marca, através da linguagem, em sua fala; a marca do “eu”, da subjetividade benvenistiana. Uma questão interessante formulamos a partir dessas considerações: haverá neutralidade no discurso?

Após a explanação resumida de conceitos definidos por Ducrot em sua teoria como *frase*, *enunciado* e *sentido*, passaremos à descrição da fase atual de sua Teoria da Argumentação na Língua (ANL), desenvolvida por ele e Marion Carel, chamada de Teoria dos Blocos Semânticos (TBS).

## 2.3 A TEORIA DOS BLOCOS SEMÂNTICOS (TBS)

### 2.3.1 Conceitos fundamentais

No ano de 1992, ao apresentar sua tese de doutorado intitulada Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), Marion Carel critica alguns aspectos da ANL, o que levou Ducrot (2005) a se dar conta de que ele e Anscombe haviam criado pressupostos para a ANL incompatíveis com os pilares filosóficos em que se fundamentava a ANL. Esses pilares filosóficos diziam respeito tanto ao significado de um signo linguístico que se constrói na relação desse signo com outros signos da língua, quanto ao fato de que esta mesma língua só deve ser descrita a partir dela mesma, pilares esses que remetem ao pensamento de Saussure. A incompatibilidade se referia à Teoria



dos *Topoi* que, segundo Ducrot e Anscombre, representava uma traição àqueles princípios saussurianos.<sup>6</sup>

Marion Carel questiona em sua tese, uma contradição exposta pela ANL. Se Ducrot e Anscombre postulavam na ANL que as relações argumentativas deveriam ser baseadas em princípios de ordem puramente linguística, como aceitar a Teoria dos *Topoi*, que é uma teoria que tem como princípio, a aceitação de aspectos extralinguísticos para se chegar a uma conclusão a partir de um dado argumento? Como explicar os encadeamentos argumentativos a partir dos *topoi*?

Considerando o posicionamento contrário de Carel, ao afirmar que a ANL deveria se manter fiel a Saussure e à própria ANL no que diz respeito aos seus princípios básicos e que a língua deve ser descrita por meio dela própria; considerando também que a ideia central de sua teoria é a noção de que o “sentido mesmo de uma expressão está dado pelos discursos argumentativos que podem encadear-se a partir dessa expressão”. (CAREL; DUCROT, 2005, p. 13), e que a argumentação está na língua, Ducrot retirou a teoria dos *topoi* da ANL, que passou a ser estudada por outros autores inclusive Anscombre, com outras perspectivas. A TBS é incorporada à ANL e é considerada a fase mais recente das pesquisas de Ducrot e Carel, que passam a desenvolvê-la juntos.

Os autores estabelecem como coincidente na ANL e TBS a ideia de que o sentido de uma entidade linguística é constituído pelos discursos que essa entidade evoca, e não por coisas ou fatos do mundo ou aspectos não linguísticos. Ducrot e Carel nomeiam esses discursos evocados, chamando-os de *encadeamentos argumentativos* e são representados simbolicamente por: X conector Y. Essa representação expressa a definição, segundo a qual um encadeamento argumentativo é constituído de dois segmentos unidos por um conector. Esse conector estabelece uma relação argumentativa entre o primeiro e o segundo segmentos e é representativo, é teórico, quer dizer, ele pode ser substituído por outros conectivos com sentidos semelhantes.

Os autores delimitaram dois tipos de encadeamentos chamando-os de *encadeamentos normativos em portanto* (em francês *donc*, ou simbolicamente DC)

---

<sup>6</sup> Os *topoi* são princípios gerais, são garantias que permitem a passagem do argumento para a conclusão. São raciocínios baseados em aspectos da realidade, quer dizer, extralinguísticos, que permitiriam chegar a uma conclusão determinada a partir de um dado argumento, à semelhança da lei de passagem da retórica clássica, que a ANL critica e abandona na TBS.

cuja representação é: X DC Y, e os *encadeamentos transgressivos* em *no entanto* (em francês *pourtant* ou PT), representado por X PTnegY. O primeiro segmento (X) é chamado de *suporte* e o segmento (Y) de *aporte*, de acordo com a função que cada um deles exerce no enunciado.

Como exemplos do encadeamento em X *portanto* Y, apresentamos:

- *Maria estudou muito, portanto vai ser aprovada no concurso.*

Se substituirmos o conector por outro semelhante, que expressa a mesma relação, o sentido do encadeamento, que é a aprovação de Maria, não será alterado:

- *Maria estudou muito, então vai ser aprovada no concurso;*

- *Os estudos de Maria têm como consequência sua aprovação no concurso.*

Podemos perceber que a esse grupo de encadeamentos, em *portanto*, os autores chamam de *encadeamentos argumentativos normativos*, pois eles seguem uma norma da língua, do sistema linguístico.

Obviamente Maria pode estudar e não passar no concurso, mas não podemos fazer uma afirmação dessa ordem dizendo *Maria estudou, portanto não foi aprovada*. Para que a expressão faça sentido, o enunciado deve ser *Maria estudou, no entanto não foi aprovada*. Nesse caso, há uma transgressão da norma da língua, que é representada através do conector *no entanto*, para que a interrelação entre *estudou* e *não passou* construa seu sentido.

Teremos então os *encadeamentos argumentativos transgressivos* em X *no entanto* Y:

- *Maria estudou muito, no entanto não foi aprovada no concurso;*

- *Embora Maria tenha estudado muito, não foi aprovada no concurso;*

- *Apesar de ter estudado muito, Maria não foi aprovada no concurso.*

Também nesses encadeamentos, o sentido, que é a reprovação de Maria, não se altera, apesar da mudança do conector para outro semelhante.

Norma e transgressão na TBS são de caráter discursivo; sua oposição se apresenta no interior das próprias palavras, e se estende por toda a língua.

O interesse de Carel e Ducrot na descrição desses encadeamentos normativos e transgressivos se explica pelo fato de que em um encadeamento o sentido é construído na relação entre *suporte* e *aporte*. É o que eles denominam interdependência semântica, que veremos a seguir.

### 2.3.1.1 A interdependência semântica

O fato principal apontado por Ducrot (2005), para demonstrar seu interesse pelos encadeamentos normativos e transgressivos, é a constatação de que o sentido de um elemento do encadeamento só é encontrado na relação com outro elemento, quer dizer, um elemento depende do outro para construir seu sentido. Esse fenômeno é chamado pelos dois autores, Ducrot e Carel, de interdependência semântica. Outra vez, a noção de relação é estabelecida, para lembrar Saussure. É a noção de alteridade de Platão que permeia o trabalho desses dois linguistas sobre a linguagem.

A escolha dos conectores se deu, segundo Ducrot (2005, p. 15), não só pela “distinção entre *portanto* e *no entanto* que se estende por toda a língua”, mas principalmente porque os encadeamentos normativos e transgressivos deixam claro um fato fundamental em seu dizer: “cada um dos dois segmentos encadeados toma somente seu sentido na relação com o outro” (DUCROT, 2005, p.16). Com essa declaração, retornamos à alteridade de Platão e à noção de relação de Saussure: para este, o valor de uma palavra está na relação que ela tem com as outras palavras do sistema linguístico. Saussure afirma:

A noção de alteridade definida em “O Sofista” de Platão é explicada por Cordero (2012) em sua tradução desse livro com a relação entre o Ser, o não-ser e o Outro que são categorias da realidade juntamente com o Movimento e o Repouso. Essas categorias são distintas entre si, mas, ao mesmo tempo, devem estar em relação com a outra para existir. Uma é o que a outra não é. Segundo ele, o Ser só encontra sua essência na relação com o Outro.

Esses dois conceitos permeiam o trabalho de Ducrot (2005), na medida em que, na escolha dos conectores que compõem os encadeamentos normativos e transgressivos, ele o faz por palavras que expressam uma relação de oposição da língua: *portanto* e *no entanto*. Uma é o que a outra não é, mas ambas expressam, no interior dos encadeamentos, a relação entre enunciados.

No interior dos encadeamentos as duas palavras marcam uma relação de semelhança e diferença: nos encadeamentos normativos (em *portanto*) os dois segmentos expressam uma relação de semelhança, enquanto nos encadeamento transgressivos (em *no entanto*), os dois segmentos mostram uma relação de

diferença, como nos exemplos abaixo:

- *Estou com sede portanto vou beber água.*

- *Estou com sede no entanto não vou beber água.*

Por fim, Ducrot esclarece que escolheu os dois conectores citados acima, pois eles introduzem o que chama de interdependência semântica: no caso de uma expressão X *portanto* Y, o sentido do segmento X só se completa na relação com o sentido do segmento Y.

Esse processo de interdependência provaria que o discurso em A, *portanto* B não diz respeito a um raciocínio entre argumento e conclusão, em que, ao admitirmos o argumento, nos impomos a obrigação de admitir a conclusão, como se dá na lógica. No raciocínio, os dois elementos são independentes um do outro. Ducrot afirma:

Em um discurso desse tipo (em portanto) o que se diz no primeiro segmento tem seu sentido determinado pelo que diz o segundo. De modo tal que não há uma relação de inferência entre os segmentos. Não se trata nem de inferência nem de raciocínio, nem de dedução. (DUCROT in CAREL, 2005, p. 19).

Para diferenciarmos argumentos independentes, baseados em inferência/raciocínio que são da Lógica e a interdependência semântica, citaremos os exemplos 1 (referente à inferência) e 2 (referente à interdependência semântica).

Exemplo 1: Todo homem é mortal, João é homem, portanto ele é mortal.

Aqui a primeira parte do discurso, chamada de argumento, obriga o leitor a admitir a segunda parte que é a conclusão, assim como o argumento é independente da conclusão. Afirmar que *João é homem* e *João é mortal* são independentes entre si. Podemos dizer apenas que *João é homem, ou João é mortal* que o sentido está completo.

Exemplo 2: O sol está brilhando, portanto vou à praia.

Nesse discurso, a primeira parte é chamada de segmento suporte e a segunda de segmento aporte que formam um encadeamento argumentativo. São interdependentes, ou seja, o sentido do discurso só se constrói na relação entre os dois segmentos. Dizer apenas o *sol está brilhando* enseja um questionamento: “sim, e daí?” mostrando que o sentido não está completo; esse segmento depende de uma continuação para construir todo o sentido do discurso. Essa continuação pode ser em *portanto*, como no exemplo acima, mas poderia ser em *no entanto*,

originando outro encadeamento: *o sol está brilhando, no entanto não vou à praia.*

### 2.3.1.2 Os aspectos argumentativos

Para definir aspectos argumentativos, Carel e Ducrot (2005) estabelecem uma convenção, que deve ser observada na análise argumentativa: no encadeamento X CON Y, eles vão chamar o primeiro segmento de A e o segundo de B, que seguidos ou não de uma negação, A representa o sentido de X e B representa o sentido de Y. Eles estabelecem a conexão entre X e Y. Para facilitar a compreensão é reproduzido aqui um exemplo dos autores: dado o encadeamento argumentativo:

- O restaurante é perto da Universidade, portanto é fácil chegar lá.

Podemos representá-lo pela fórmula X *portanto* Y. Estabelecemos que o sentido de X é a palavra *perto* e o de Y é a expressão *fácil chegar*. Melhor dizendo: o que permite o uso do conector é a relação entre *perto* e *é fácil chegar*. Então, *perto* será o segmento A e *é fácil chegar* será o segmento B: A se refere a X e B se refere a Y; ou ainda, X contém A; e Y contém B. Podemos também afirmar que X e Y formam a estrutura do encadeamento e A e B formam o seu sentido.

Se o mesmo encadeamento for acrescido de uma negação, teremos:

- O restaurante não está perto, portanto não é fácil chegar. Esse enunciado será representado por neg X *portanto* neg Y.

Observamos que, mesmo com a negação, o sentido da argumentação continua sendo *perto* (A) e *é fácil chegar* (B). Reunindo as representações dos dois encadeamentos, formaremos dois encadeamentos com o mesmo sentido: X DC Y e neg X DC neg Y. Nos dois encadeamentos os X e os Y são diferentes, mas os dois As e os dois Bs são semelhantes. Em resumo, podemos representar os encadeamentos argumentativos apenas pelo sentido dos segmentos. Basta seguir a convenção.

A partir dessa convenção, os linguistas franceses definem aspectos argumentativos como o conjunto de encadeamentos argumentativos normativos X DC Y em que X contém A e Y contém B. O aspecto A DC B contém os encadeamentos em X e Y citados acima, mas também qualquer outro em que o

sentido seja *perto* (A) e *fácil chegar* (B). O processo será o mesmo para o encadeamento X PT Y e A PT B.

Podemos então construir, com os dois predicados (A e B), oito possibilidades de encadeamentos ou aspectos argumentativos:

Os normativos:

A DC B	Perto, portanto fácil chegar;
neg A DC neg B	Não é perto, portanto não é fácil chegar.
A DC neg B	É perto, portanto não é fácil chegar;
neg A DC B	Não é perto, portanto é fácil chegar;

Os transgressivos:

A PT B	Perto, no entanto é fácil chegar;
neg A PT neg B	Não é perto, no entanto não é fácil chegar.
neg A PT B	Não é perto, no entanto é fácil chegar;
A PT neg B	Perto, no entanto não é fácil chegar;

Alguns desses encadeamentos podem parecer semanticamente absurdos, mas Ducrot e Carel afirmam que, argumentativamente, não há incompatibilidade entre os enunciados; há sentido construído pela relação entre os segmentos do enunciado e o uso correto de um conector, que faz a ligação entre os dois segmentos. No encadeamento argumentativo, não há compromisso com a verdade ou falsidade entre suporte e aporte. O que há é a possibilidade de encadeamentos, ligados por um conector adequado, construindo sentido.

Os oito aspectos relacionados aos encadeamentos A DC B e A PT B se agrupam, pela interdependência semântica, formando dois grupos com quatro aspectos cada um, encadeados pelo mesmo sentido que constroem, ou seja, a interdependência entre A e B é a mesma dentro dos quatro aspectos. Esses agrupamentos são chamados de Blocos Semânticos, isto é, o sentido resultante da interdependência semântica dos segmentos pode ser representado por quatro aspectos formando um bloco, a saber:

um bloco (BS1) é formado pelos seguintes aspectos:

- A DC B
- A PT neg B

neg A PT B

neg A DC neg B

o outro bloco (BS2) é formado por outros aspectos:

A PT B

A DC neg B

neg A DC B

Neg A PT neg B

Podemos observar que os blocos semânticos contêm encadeamentos em DC e em PT, pois o que os define é a interdependência semântica entre os segmentos, que permite constituir o mesmo sentido para todo o bloco.

Os autores estabelecem, em relação aos encadeamentos argumentativos, duas questões que consideram centrais para a TBS: a primeira é que um encadeamento argumentativo não significa uma relação entre duas informações independentes; o que constrói o sentido de um enunciado é a relação de interdependência semântica entre os segmentos unidos por um conector adequado que expressa essa relação. A outra questão diz respeito ao fato de que a interdependência semântica entre dois segmentos A e B mantém o mesmo sentido, tanto com uso de DC, quanto de PT.

Os aspectos que formam o primeiro bloco semântico são agrupados em função de que os segmentos A e B exercem a mesma influência nos encadeamentos. Temos então no Bloco Semântico 1 (BS1):

A DC B

A PT neg B

neg A PT B

neg A DC neg B

Os outros aspectos formam um bloco diferente, em função de que a influência de A sobre B e de B sobre A é diferente nos dois blocos. É o Bloco Semântico 2 (BS2):

A DC neg B

A PT B

neg A DC B

neg A PT neg B.

Cada bloco é representado por um quadrado argumentativo, que é a maneira

usada por Ducrot e Carel com o objetivo de formalizar o bloco semântico. No quadrado argumentativo, os quatro aspectos se relacionam uns com os outros, sempre em pares, de forma conversa, recíproca e transposta, de acordo com a interdependência semântica.

Os aspectos A DC B e A PT neg-B são conversos entre si; e os aspectos neg-A DC neg-B e neg-A PT B são conversos entre si. Essa relação acontece mantendo o suporte do encadeamento e negando o aporte, alternando o conector, apresentando uma oposição entre os aspectos.

A relação recíproca se dá entre os aspectos: A DC B e neg-A DC neg-B que são recíprocos entre si; e entre os aspectos neg-A PT B e A PT neg-B que também são recíprocos entre si. Encontramos a reciprocidade quando negamos os dois segmentos, suporte e aporte, e mantemos o conector, o que dá origem a dois encadeamentos normativos e dois encadeamentos recíprocos transgressivos.

A última relação chamada transposta se dá entre os seguintes aspectos: A DC B e neg-A PT B que são transpostos entre si; os aspectos neg-A DC neg-B e A PT neg-B, também são transpostos entre si. Essa relação acontece quando há a negação do suporte, alternância do conector e manutenção do segmento aporte.

Carel e Ducrot afirmam que essas relações formais são definidas baseadas em um jogo de conectores e negações, constituindo relações discursivas. Buscando a expansão teórica da TBS, esses pesquisadores criam dois conceitos relacionados aos encadeamentos argumentativos: argumentação externa e interna.

Partindo do princípio de que o sentido de uma entidade linguística *e* é constituído pelos encadeamentos em *portanto* e em *no entanto* que são evocados a partir dessa entidades, Carel e Ducrot demonstram a existência de um vínculo semântico entre enunciado e entidade linguística. Essa vinculação pode ser externa ou interna. Isso significa que toda entidade linguística é constituída interna ou externamente, por dois tipos de argumentação: a Argumentação Externa (AE) e a Argumentação Interna (AI).



### 2.3.1.3 Argumentação Externa (AE)

A AE de uma entidade linguística e é definida como os encadeamentos que se podem fazer a partir da própria palavra e é chamada AE à direita, (representado por e CON X) e os encadeamentos que podem finalizar na palavra em questão, (representado por X CON e) que é a AE à esquerda. Podemos demonstrar com um exemplo:

A palavra *generoso* tem como um dos significados dicionarizados “aquele que gosta de doar, de ajudar” (DICIONÁRIO AURÉLIO ONLINE, 2012). Quer dizer, uma pessoa generosa colabora, participa e ajuda as pessoas, os animais, as instituições, as cidades etc. Uma das formas de realizar isso pode ser fazendo doações. Podemos então construir um encadeamento iniciado pela palavra *generoso*:

- José é *generoso*, portanto vai doar dinheiro ao hospital. (AE à direita).

E um encadeamento que pode se encerrar com ela:

- José vai doar dinheiro ao hospital, portanto ele é *generoso*. (AE à esquerda).

É importante observar que na AE, a palavra analisada (aqui a palavra *generoso*) faz parte dos encadeamentos, tanto à esquerda quanto à direita. Essa característica da AE constitui uma das suas duas propriedades, quer dizer a palavra está contida na argumentação.

A segunda propriedade diz respeito à forma de apresentação da AE: em pares em relação ao quadrado argumentativo. No caso do encadeamento *José é generoso, portanto vai doar dinheiro ao hospital*, tem como aspecto argumentativo, *generoso portanto vai doar* (ADC B). Podemos perceber que, ligado a esse aspecto, existe outro a partir da negação do segundo elemento e com o conector oposto. Temos então:

Generoso, no entanto não vai doar. (A PT neg B).

Resumindo a segunda propriedade: se um aspecto de uma AE é apresentado em DC, haverá nessa mesma AE outro aspecto (seu converso) em PT, mais uma negação com os mesmos predicados A e B. O inverso é verdadeiro.

### 2.3.1.4 Argumentação Interna (AI)

A argumentação interna (AI) de uma entidade linguística e “é constituída por certo número de aspectos a que pertencem os encadeamentos que parafraseiam esta entidade e”<sup>7</sup> (CAREL; DUCROT, 2005, p. 64). Por isso os autores chamam de encadeamentos parafrásticos.

Retomando a palavra *generoso* do exemplo anterior, ela pode ser descrita, ou seja, tem como AI o encadeamento argumentativo: *gosta de doar DC doa*. Podemos observar que a palavra *generoso* não faz parte do encadeamento. Essa é a primeira propriedade da AI: os encadeamentos que constituem a AI de uma palavra não contêm a palavra mesma como parte do segmento.

A segunda propriedade diz respeito ao aspecto X CON Y de uma AI, que, ao contrário do que acontece em relação à paridade da AE, não encontramos o aspecto X CON' neg- Y.<sup>8</sup> Retomando a palavra *generoso*, cuja AI é *gosta de doar portanto doa* (A DC B), se mantivermos o conector e acrescentarmos uma negação aos dois segmentos, resultará em outra AI: *neg-A DC neg-B*, que representa o encadeamento *não gosta de doar portanto não doa* que é a AI da palavra *avarento* ou o sentido de não-doador.

Além de criarem os conceitos de AE e AI, Ducrot e Carel na TBS também descrevem os efeitos semânticos das operações sintáticas, para mostrar que não discorrem apenas sobre as entidades linguísticas isoladas, justamente porque as palavras se relacionam umas com as outras e que o efeito semântico pode ser descrito em termos de blocos semânticos. Entre os temas escolhidos por esses autores para demonstrar essa relação entre as palavras, um deles nos interessa neste trabalho: a *negação*, que está presente nas entrevistas dos professores que fazem parte do nosso *corpus*.

Os discursos dos docentes entrevistados para esta pesquisa sobre Alunos-Problema (AP) são aqui transformados em encadeamentos argumentativos e analisados de acordo com as orientações da TBS, com o objetivo de comprovar a hipótese de que há uma transgressão nesses discursos, em relação à significação

---

<sup>7</sup> Tradução nossa.

<sup>8</sup> CON' se refere, na TBS, ao conector oposto ao que foi referido primeiro. Se este for DC o con' será o PT e vice versa.

da expressão AP, que orienta para um sentido negativo, como abandono, mas que o professor rejeita esse sentido, para seguir outra norma, ou seja, as orientações da palavra professor.

O sentido da palavra *aluno*, de acordo com o que se encontra na língua, orienta para continuações positivas. Se considerarmos o que está na língua, como o que é dicionarizado, podemos dizer que a palavra *aluno* está na língua, e tem a seguinte descrição: “aquele que recebe de outrem, educação e instrução; aprendiz, discípulo, acadêmico, estudante”, perceberemos que o sentido de cada uma delas é positivo. Também é positivo, se considerarmos que os próprios professores entrevistados definem *aluno* como aquele estudante que é bem comportado, bem educado, obediente, bom ouvinte, e que não atrapalha o professor em sala de aula. Caso contrário, ele será um aluno-problema.

A palavra *professor* também se encontra na língua e orienta para continuações positivas: no dicionário é descrita como: aquele que ensina, mestre, formador, orientador.

Nas escolas pesquisadas para este trabalho, há uma convenção implícita que designa o aluno que não se adapta às regras e normas da instituição e comete infrações por isso, com a expressão *aluno-problema* (AP). Pelas definições de AP escritas pelos professores nos questionários, a expressão *aluno-problema* orienta para continuações com sentido negativo. Eles são descritos como agressivos, violentos, barulhentos, desobedientes e instáveis emocionalmente. Comparando as duas descrições, percebemos que o AP é a negação da palavra *aluno*. Se colocarmos as duas concepções em relação de alteridade, compreendemos que uma é o que a outra não é, e vice versa.

No contexto da TBS, *aluno* e *aluno-problema* representariam aspectos conversos. Teríamos na perspectiva do professor:

- bem educado DC aluno;

E seu converso:

- bem educado PT neg-aluno (ou AP).

- mal educado DC neg-aluno (ou AP);

E seu converso:

- mal educado PT aluno.

Como acreditamos que AP se constitui na negação da palavra *aluno*, torna-se necessário verificarmos sucintamente, como a TBS descreve a negação.

Apesar de a negação, em algumas línguas, ser expressa basicamente pela palavra *não*, Carel e Ducrot (2005) consideram que existem outras palavras e expressões como, por exemplo, *pouco*, também como representativas do fenômeno da negação. Sendo assim, a negação teria um aspecto muito geral, mesmo que ela fosse simbolizada oficialmente pelo morfema *não*.

Dada uma determinada expressão *e*, a sua negação será *não-e* ou como é representada nos blocos semânticos, *neg-e*, ou seja, a descrição do sentido de *neg-e* se faz a partir da transformação do sentido de *e*. Essa transformação acontece no nível da relação entre argumentação externa e interna das duas expressões. Ducrot afirma:

Se é certo, como cremos, que toda expressão *e* deve descrever-se mediante suas AI e AE, a descrição da negação de *e* deve incluir dois pontos. O primeiro se relaciona com a descrição da AE de *não-e* a partir da AE de *e*. O segundo, com a AI de *não-e* a partir da AI de *e* (DUCROT in CAREL, 2005, p. 93).

No início da ANL, Ducrot e Anscombe criaram o que chamaram de lei da negação, afirmando que “se uma palavra tem uma conclusão *c*, a negação dessa palavra tem a conclusão *neg-c*”. (DUCROT, 2005 p. 95). Essa lei representava os efeitos da negação sobre a AE em DC (*portanto*). Eles não consideravam os efeitos da negação sobre a AE em PT (no entanto), pois achavam que a argumentação só existia em DC, e também não consideravam a AE à esquerda, uma vez que só consideravam a AE à direita. Na versão atual da ANL/TBS, as duas faltas foram incorporadas.

Esperamos ter resumidamente deixado claro a noção de *negação* instituída por Ducrot e Carel na ANL/TBS. Após a conclusão do embasamento teórico, damos continuidade apresentando os passos metodológicos deste trabalho.

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos e discorremos sobre os procedimentos metodológicos utilizados em busca dos objetivos traçados para esta pesquisa, através das análises dos resultados das entrevistas realizadas com professores por meio de questionários.

O *corpus* constituído para essa análise é composto de dezessete entrevistas realizadas com professores do nível fundamental, sendo doze pertencentes a uma escola pública e cinco a uma escola particular da cidade de Conceição do Coité, no interior do Estado da Bahia. A escolha dessas escolas se deu pela presença em seus quadros, de professores oriundos da universidade local (UNEB) e cuja maioria participou das discussões sobre AP nas disciplinas da graduação e/ou dos cursos de extensão universitária referidos na introdução deste trabalho.

Foram distribuídos vinte questionários em cada escola, número que consideramos adequado para a realização da pesquisa. Foi estabelecido um prazo para a devolução dos questionários e apenas doze de uma e cinco da outra escola responderam. Pela proximidade da entrega da pesquisa, não houve tempo hábil para busca de outros professores em outras escolas.

As respostas dos questionários são transformadas em encadeamentos argumentativos e analisadas sob a perspectiva da Teoria da Argumentação na Língua (ANL) de Ducrot e Anscombe e pela Teoria dos Blocos Semânticos (TBS) de Ducrot e Carel, cujos pressupostos e conceitos permitiram a análise e a identificação, nos discursos do professor sobre o AP, de um encadeamento transgressivo que é *AP PT ajuda*.

Pela orientação que a expressão AP dá ao discurso em que é empregada, temos entre outros, o encadeamento *AP DC neg-ajuda*. É um encadeamento até esperado ao se perguntar a um professor sobre o que ele pode fazer por um AP. Também seria socialmente justificável. No entanto, mesmo com todos os dezessete professores respondendo que não aceitavam nem suportavam um AP, nenhum deles respondeu com o encadeamento citado acima. Todos responderam *AP PT ajuda*. O questionamento que fizemos “por que o professor faz essa transgressão se não faz parte de seu trabalho lidar com AP?” nos levou a algumas hipóteses que buscamos investigar neste trabalho.

Acreditamos que aquela transgressão acontece em função de uma representação que determina, em grande parte, o desempenho de muitos professores: as “obrigações” inerentes às suas funções. Uma delas é o dever de ajudar o aluno, mesmo os que são AP; que não abandonar o AP faz parte de suas funções docentes. Acreditamos ainda que a transgressão dessa norma resulta em um benefício para o AP, uma vez que, ao seguir a norma expressa no encadeamento *professor DC ajuda*, impelido pelo “dever da profissão”, o mais beneficiado é mesmo o AP.

Essa dupla função da transgressão é que nos levou à escolha do título deste trabalho: a transgressão é *bem dita*, pois está escrita, dita nos questionários dos professores; mas, é também *bendita*, pois, de alguma forma, beneficia o AP. Como as duas palavras apresentam sequências segmentais fonéticas idênticas, (bem dita e bendita) resolvemos colocá-la no título do trabalho para marcar a transgressão de uma norma, por força da necessidade de se seguir outra norma, que é mais importante que a transgressão, como também marcar o benefício consequente para o aluno.

As entrevistas foram realizadas através de um questionário elaborado com o objetivo de obtermos respostas referentes à posição do professor sobre sua relação com a profissão, seu relacionamento com os alunos em geral e especificamente com o Aluno-Problema<sup>9</sup>, e como seriam resolvidas as dificuldades enfrentadas na convivência com esse AP.

O questionário está estruturado em catorze questões (conforme o anexo 1), que foram respondidas pelos professores em momentos diferentes, uma vez que as escolas dificultaram a realização de reuniões, o que permitiria que todos os professores respondessem ao mesmo tempo. Dessa forma, os questionários foram distribuídos, mas só foram devolvidos no dia seguinte à entrega.

No decorrer das análises dos questionários sentimos necessidade de complementar dados. Retornamos aos professores que colaboraram com a pesquisa, mas por não havermos analisados os dez restantes (em função dos critérios), buscamos apenas aqueles que tiveram seus questionários analisados, para que respondessem a mais duas questões (15<sup>a</sup> e 16<sup>a</sup>). Essas dizem respeito aos

---

<sup>9</sup> Nas escolas analisadas, foi constatado que o aluno com problemas de comportamento convencionou-se chamá-lo de AP, numa atitude “politicamente correta” para não designá-lo de “mau aluno”.

motivos que levam um professor a ajudar ou tentar ajudar um AP. Segundo a ANL, apenas o que está posto pode ser considerado na análise linguística. Dessa forma, para analisarmos o sentido da transgressão *AP PT ajuda*, deveríamos buscar respostas no próprio dizer do professor. Assim, justificamos as razões para acrescentarmos as duas questões extras, ficando os questionários desses professores com dezesseis questões.

Estabelecemos critérios de seleção dos questionários para análise, devido à impossibilidade de analisarmos todos os dezessete no tempo disponível para realização deste trabalho.

O primeiro critério determinado para análise é de que todas as questões deveriam estar respondidas; o segundo se refere ao tamanho das respostas que não poderiam ser monossilábicas, mas conter no mínimo três palavras. Seguindo essas especificidades, escolhemos sete entrevistas, no entanto fazemos referências às dez restantes quando, durante a análise, houve necessidades de comparação entre as respostas de todas as entrevistas. Por isso, todas as dezessete estarão em anexo, assim como os encadeamentos argumentativos em que as sete selecionadas são transformadas. Os questionários foram digitados para facilitar a leitura.

Os sentidos construídos nos discursos são representados por encadeamentos argumentativos em *portanto* (A DC B) e em *no entanto* (A PTneg- B), para que o sentido do discurso, possa ser encontrado.

Cada resposta é transformada em um encadeamento, cujos sentidos delineiam o perfil argumentativo de cada locutor, em relação ao seu discurso sobre o AP.

Os encadeamentos são posteriormente analisados, para encontrarmos o sentido de cada um deles, relacionando-os com outros encadeamentos de outras respostas da mesma questão e com outros encadeamentos de respostas das outras questões. Também comparamos as respostas de todos os professores, buscando semelhanças e diferenças de discurso.

Foi construído um conjunto de definições da palavra *professor* e que foi chamado de “dever (obrigação) da Profissão”, o que possibilitou determinarmos o que é esperado, ou seja, o que será considerado *norma* ou *transgressão* em relação às funções do professor.

Essas definições foram dadas por professores/doutores e autores de livros sobre o tema “o que é ser professor”, e fazem parte do livro “Ser professor”,

organizado pela professora Délcia Enricone, (2008). Transformamos cada definição em encadeamento argumentativo, para deixar claro o sentido argumentativo de cada uma das definições. Isso nos permitiu estabelecer os comportamentos mais esperados de um professor em sua prática docente. Ser professor, segundo as definições colhidas, exige uma série de funções, atitudes, posicionamentos e qualidades, que não devem mais ser exigidos, mas ainda é esperado de um professor.

A palavra *aluno* também nos possibilitou a construção de um conjunto de atitudes ou qualidades esperadas de um aluno que não causa problemas em sala de aula, o que define um aluno comum. Chegamos a essa definição, analisando as definições de AP criadas pelos professores entrevistados. Todas as definições tomaram a forma argumentativa *AP DC distúrbios de comportamento*. Concluimos que um aluno que não tenha esses distúrbios é apenas um *aluno*. Argumentativamente representando temos: *neg-AP DC neg-distúrbios de comportamento*. Definimos então *aluno* como a negação de *AP*; um é o que o outro não é.

Na análise dos encadeamentos, realizamos uma comparação entre as respostas do próprio professor para detectar contradições entre uma ou várias respostas. Também comparamos as respostas de todos os professores entre si com o mesmo objetivo. Essas comparações permitiram observar se os professores seguiam o “dever da profissão” em bloco ou apenas alguns deles. Acreditamos que os professores que seguem esse “dever” estão, linguisticamente, obedecendo a uma norma e os que não seguem estão transgredindo a norma.

Por fim, analisamos as respostas com a finalidade de demonstrar nossa hipótese de que o professor, através do que está posto em suas entrevistas, apresenta um discurso favorável ao AP; o professor transgredir uma norma da sua profissão para ajudar o AP.

Pela definição de professor formalizada no encadeamento argumentativo: *ser dedicado, sincero e receptivo DC ser professor*, percebemos que linguisticamente analisando, a palavra *professor* orienta para continuações positivas, originando encadeamentos em DC (portanto). Nesse contexto, seria impossível uma continuação do tipo: *professor DC neg-ajuda*, pois quem é generoso, acolhedor atencioso etc não pode negar ajuda a um aluno, mesmo a um AP. O encadeamento aceitável na língua é *professor DC ajuda*: um encadeamento normativo.



Pelo “dever da profissão”, o que é “normal”, “esperado” de um professor se constitui em um conjunto de habilidades, disponibilidades e aptidões tão díspares entre si que se torna quase impossível realizar e assumir todas elas. Segundo os “deveres da profissão”, não é admissível, portanto, o encadeamento *professor DC neg-ajuda*; é imperativo o encadeamento *professor DC ajuda*. É o esperado, é uma norma da sua profissão.

Nossa hipótese é de que os dezessete professores transgridem a norma no encadeamento AP PT ajuda, para seguir uma norma da sua profissão, a qual não é possível transgredir: *professor DC ajuda*. A seguir analisaremos sete das dezessete entrevistas.

## 4 ANÁLISE DOS DISCURSOS

De acordo com a ANL/TBS, ao produzir um enunciado, um locutor está argumentando: o que é dito/escrito por ele pode ser transformado em encadeamentos argumentativos normativos (que seguem a norma linguística), em *portanto* (DC); ou em encadeamentos transgressivos (que transgridem a norma linguística), em no *entanto* (PT).

Ao analisarmos os discursos dos professores sobre o AP, registrados nos questionários que foram transformados em encadeamentos argumentativos, percebemos que, ao responder a pergunta *como se relaciona com o AP* o professor expressa o desejo de ajudá-lo, ou que o ajuda efetivamente. A resposta produz um encadeamento do tipo *AP PT ajuda* que é uma transgressão, pois pressupomos que a norma linguística nesse caso seria *AP DC neg-ajuda*. Explicando: se considerarmos que a expressão Aluno-Problema orienta para continuações do tipo o *AP desencadeia raiva, ódio, intolerância, impaciência e abandono*, o esperado, segundo a norma linguística, seria um encadeamento *AP DC neg- ajuda*. Percebemos, entretanto, que o professor transgride a norma. Pelas respostas encontradas nas entrevistas, todos os dezessete e não só os sete analisados ajudam de alguma forma, o AP. Logo, o encadeamento comum é *AP PT ajuda*.

A nossa hipótese neste trabalho é que, ao transgredir essa norma da língua, o professor está na verdade seguindo a norma de outra palavra – professor – que orienta para o que foi socialmente construído e definido por muitos professores, em relação às funções de um professor: o *professor ajuda, acolhe, compreende e tem paciência com o aluno, mesmo os AP*. Os dois encadeamentos que expressam essa posição do professor, em nossa análise, são:

- Professor DC ajuda – encadeamento normativo e;
- AP PT ajuda – encadeamento transgressivo.

Antes de apresentarmos as análises dos discursos, desejamos justificar o fato de acreditarmos que as palavras *aluno, professor e a* expressão *AP* possuem outros sentidos que vão além dos seus significados dicionarizados: são os sentidos que foram agregados a elas no decorrer do tempo e que também podem ser evocados quando as pronunciamos. Esperamos que essa justificativa demonstre que continuamos fieis aos princípios ducrotianos.

Não esquecendo que a ANL/TBS tem como pressuposto básico a noção de que a argumentação está na língua, e esta definida enquanto o patrimônio partilhado e falado por uma comunidade e registrados em dicionários, entendemos que significações não dicionarizadas também pertencem à língua por compreendermos que o processo de construção de um conceito por uma comunidade linguística incorpora, pelo uso, diversos sentidos ou representações sociais relacionados a ele que se cristalizam no sistema linguístico podendo ser evocados, toda vez que um locutor o escolhe no eixo associativo da língua, combinando-o com outros conceitos e expressando-o, por meio da enunciação, pelo surgimento do enunciado para um interlocutor que constrói o sentido desejado por aquele. Nesse sentido, qual a significação das palavras *professor* e *aluno* além daquelas que estão nos dicionários?

Antes de chegarmos a essas definições, veremos como Ducrot (2005) assinala a existência de algumas palavras que não podem ser definidas sem que antes declaremos como devem ser os objetos a que fazem referências essas palavras. Em função desse fenômeno, Ducrot e Carel assumem que “existe a ideia (ou noção) do bem em pelo menos algumas palavras” <sup>10</sup>(DUCROT, 2005, p. 66). Para ilustrar tal conceito, Ducrot descreve um diálogo de Sócrates, referido por Platão, em que ele afirma como as ideias, as noções comportam em si mesmas a ideia do bem.

No referido diálogo, o interlocutor pede que Sócrates defina a palavra *estábulo* (curral), e que para isso não haveria a necessidade de incluir a noção de bem na definição. Sócrates então questiona sobre o que se deve fazer para definir *estábulo*, ao que o interlocutor responde que basta observar e descrever o *estábulo*. Sócrates responde que será fácil, pois, ao caminhar para o local onde estavam, havia passado por três *estábulos* que estavam em péssimas condições, com paredes caídas, chão inundado etc.: então perguntou: “Ao definir *estábulo*, devo incluir essas características”? O interlocutor responde que não, que, para definir *estábulo* há que se descrever bons *estábulos*. Sócrates então responde que, ao definir a ideia de um objeto, devemos tomar como exemplo um bom objeto e não um mau objeto.

Fazendo uma analogia com o diálogo de Sócrates, e substituindo *noção* por

---

<sup>10</sup> Tradução nossa.

*sentido*, refletimos sobre as palavras *professor* e *aluno*. Podemos nos perguntar, quantos sentidos (e não noções, nem ideias) foram cristalizados em torno dessas palavras no sistema linguístico, no decorrer do tempo? Quando pensamos em professor, e aluno, o quem nos vem à mente? O que foi construído socialmente? Quais são as representações sociais a respeito das funções e papéis de cada um?

Algumas definições encontradas para a palavra professor dão uma ideia da dimensão e complexidade que envolve o trabalho de quem procura uma única palavra ou conceito.

Em relação às representações sociais encontramos a definição de Abraão:

De igual forma, não obstante a influência familiar e religiosa para a escolha da profissão ter exercido, conforme o caso, relevante papel, a identidade profissional dos doze destacados professores (entrevistados) apresenta uma construção desde a infância com representações em brincadeiras do tipo “brincadeira de ser professor” ou com a intenção de que “eu tinha desde cedo, queda para ensinar” “fui feito para ser professor” “escolhi a profissão por afeto” “por opção de vida”. (ABRAÃO, 2008, p. 18).

Essa descrição reforça a tese que defendemos: que a escolha da profissão de professor está relacionada às representações sociais introjetadas nas memórias e na afetividade que envolve a relação professor/aluno. Queremos dizer que a escolha dessa profissão não é necessariamente racional, motivada apenas por desejos de progressão funcional, ganhos financeiros ou ascensão social, mesmo porque em nosso País ela permanece desvalorizada, mal remunerada e cada vez mais desmotivadora, no entanto ainda é muito escolhida através dos cursos de formação de professor.

Advogamos que a disputa por vagas em concursos e seleções públicas acontece principalmente pelo desejo ilusório que muitos ainda têm de poder contribuir com a transformação de uma realidade, que acreditam ser desfavorável, pela educação.

Ainda a respeito das representações sociais, a palavra *professor*, além de sua definição dicionarizada (aquele que ensina), nos remete a outros sentidos como, por exemplo, é aquele que educa, que orienta, que é paciente, que ajuda, que resiste diante de dificuldades de seus alunos, que os compreende e os aceita apesar de todos os problemas. Observamos que são expressões que orientam para sentidos positivos, a favor dos alunos, e não contra eles. Essa é nossa hipótese.

Outras definições sobre o que é *ser professor*, que confirmam nossa hipótese, são registradas por professores da Faculdade de Educação da PUCRS, no livro intitulado “Ser Professor”, publicado em 2008, tendo como organizadora a professora Délcia Enricone. As definições são condizentes com as representações sociais sobre o que é ser professor e com a ideia de que os sentidos são positivos e em benefício do aluno.

Para Jocelyne C. Bochese (2008, não paginado), ser professor é:

Investir permanentemente na construção de competências - suas e dos alunos - que contemplam, numa totalidade harmônica, as dimensões técnica, estética, política e ética, necessárias à realização do ser humano em sua plenitude.

Pela Teoria da Argumentação na Língua (ANL), podemos transformar essa definição em encadeamentos argumentativos ligados pelo conector *portanto* (DC) da seguinte forma:

- investir na construção de competências técnicas, estéticas, políticas e éticas DC ser professor;
- contribuir para a realização do ser humano em sua plenitude DC ser professor.

Para a professora Enricone (2008, não paginado), é:

Questionar a própria prática, buscar uma melhor qualidade de vida, enriquecer o conhecimento cotidiano, assumir a responsabilidade social da educação, dialogar com a incerteza e aceitar que é preciso sempre aprender, ou seja, ser inovador.

Os encadeamentos formalizados a partir dessa definição, segundo a ANL, são:

- enriquecer o conhecimento cotidiano DC ser professor;
- questionar a própria prática DC ser professor;
- buscar uma melhor qualidade de vida DC ser professor;
- assumir a responsabilidade social da educação DC ser professor;
- dialogar com a incerteza DC ser professor;
- ser inovador DC ser professor.

Para Grillo (2008, não paginado) é:

Estar envolvido na docência em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação.

A partir dessa definição podemos formalizar os encadeamentos argumentativos abaixo:

- se envolver na totalidade da docência DC ser professor;
- assumir compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a transformação da sociedade DC ser professor;
- saber que sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser DC ser professor.

Ainda nesse texto a autora relata sua experiência como docente e menciona como seus alunos respondem, ao fim de cada semestre letivo, à sua questão sobre que tipo de professor desejam ser. Diz ela:

As respostas apontam em direção a um professor afetivo, acolhedor e receptivo, otimista e entusiasmado, confiante no potencial do aluno, o que nada lembra a idéia instrumental de docência do início do curso, quando os alunos manifestavam o desejo de aprender novas técnicas para *passar* a matéria e os conteúdos. (GRILLO, 2008, p. 64).

Percebemos através desse trecho que os alunos iniciam o curso de formação de professor com uma ideia sobre sua função docente e chegam ao final com outra concepção. Essa nova concepção está totalmente de acordo com as representações sociais transmitidas explícita ou implicitamente pelos professores. A mudança ocorre durante o curso. Quem efetua essa mudança? Acreditamos que muitos professores da graduação ainda desejam perpetuar essa concepção.

De acordo com a definição dos alunos concluintes descrita acima, formalizamos mais alguns encadeamentos:

- ser afetivo, acolhedor, receptivo, otimista e entusiasmado DC ser professor;
- confiar no potencial do aluno DC ser professor.

O professor Claus Dieter Stobäus se refere à função de ser professor com a ideia da unicidade do ser humano, sendo impossível separar a dimensão pessoal da profissional:

Sabemos que sempre se alerta para não misturar o lado pessoal com o lado profissional e nos perguntamos como seria possível deixar de lado a dimensão pessoal e tentar agir unicamente com o lado profissional.

É impossível separar a nossa vida afetiva da nossa vida intelectual e de nossas manifestações afetivas. Daí a importância de conhecer os sentimentos das outras pessoas, suas representações e ritmos individuais. (STOBÄUS, 2008, p. 69).

A partir dessa constatação podemos formalizar os seguintes encadeamentos argumentativos:

- vida pessoal inseparável da vida profissional DC ser professor;
- vida afetiva inseparável da vida intelectual DC ser professor.
- conhecer os sentimentos e representações das outras pessoas DC ser professor;
- conhecer os ritmos individuais das outras pessoas DC ser professor.

Concluimos as definições com mais um comentário do professor Abraão:

Acredito que essas e outras características positivas de nossos destacados professores sejam fruto de uma consciente construção identitária pessoal/profissional. Valores como: amizade e respeito pelos alunos, pelos colegas; afetividade, sinceridade, fraternidade; amor pela profissão, paixão pela educação, utopia/topia, idealismo, crença na educação; responsabilidade, empenho, dedicação, busca de maior competência no fazer pedagógico; simbiose entre vida pessoal e vida profissional, coerência entre o eu pessoal e o eu profissional e uma gama de valores morais, muito claros e fortes, são os ingredientes construtores da identidade dos destacados professores. (ABRAÃO, 2008, p. 17)

Essa definição, que em nossa opinião é “completa”, propicia uma grande quantidade de encadeamentos argumentativos em DC referente à definição de professor:

- ter amizade e respeito pelos alunos e colegas DC ser professor;
- ser afetivo, sincero e fraterno DC ser professor;
- ter amor pela profissão e paixão pela educação DC ser professor;
- ter responsabilidade, empenho e dedicação DC ser professor;
- perceber a simbiose entre vida pessoal e profissional DC ser professor;
- buscar maior competência no fazer pedagógico DC ser professor;
- ter valores morais claros e fortes DC ser professor.

Percebemos, através dessas definições e consequentes encadeamentos

argumentativos, que ser professor envolve características diferenciadas em relação a outras profissões. Há uma exigência superdimensionada de valores para o cumprimento da função docente. Fica a impressão de que a profissão de professor exige que a pessoa seja, antes de um bom profissional, uma super-pessoa.

Assim, seguir as regras estabelecidas pelas definições aqui descritas significa seguir uma norma que é da própria profissão, ou seja, o professor deve respeitar o aluno/estudante até o limite do improvável; lutar por ele até que não existam mais alternativas para “salvá-lo”. Uma norma da sua profissão seria então (fazendo um paralelo com a norma linguística): *professor DC ajuda*. A transgressão dessa norma seria, nesse contexto, incompatível com o *ser professor*.

Essa constatação justifica o fato que motiva este trabalho, que vem da nossa prática de vinte anos ouvindo os alunos/professores do Curso de Formação em Letras, do qual fazemos parte, reclamarem do sofrimento com seus AP sem, no entanto, desistirem deles.

No caso do AP, o professor deveria seguir a “norma” ou o esperado a se fazer com um subordinado problemático, em qualquer outra profissão, ou seja, demitir. Em relação ao professor com um AP, o normal seria não ajudar, desistir. Mas, surpreendentemente, o professor transgride a “norma” ou o esperado e busca alguma forma de ajuda para o AP. Ele transgride uma norma (mesmo “sabendo” que segui-la seria justificável), em benefício do próprio aluno. Para ele é *AP PT ajuda*.

Acreditamos que essa transgressão é resultado do conhecimento que cada professor carrega a respeito de sua profissão.

Podemos questionar essas definições, uma vez que a função do professor tem sido discutida pelos próprios professores, em congressos, simpósios e redes sociais, que não falam mais em *educar*, e sim em *ensinar*, pois educar seria tarefa da família. No entanto, não podemos duvidar que, no imaginário social, são definições ainda cristalizadas e compartilhadas por muitos indivíduos nas comunidades que têm a palavra *professor* (ou seu correspondente) inserida em seus sistemas linguísticos.

Também para compreendermos as representações sociais a respeito da palavra *aluno*, buscamos primeiramente no dicionário o seu sentido, que consideramos inscrito na língua. De acordo com o que lá se apresenta, a palavra *aluno* significa aprendiz, educando, discípulo. Essas palavras estão “carregadas” de sentidos favoráveis, que direcionam para uma imagem positiva do aluno, que é



representado socialmente como *aquela que recebe educação, que é comportado e obediente, calmo, que respeita o professor, que é grato ao que o mestre faz por ele*, etc. Sendo assim, a palavra *aluno* orienta para sentidos contrários aos sentidos que orientam a expressão AP, apresentados nos discursos analisados neste trabalho. Dessa forma, AP seria a negação da palavra *aluno*, em nosso modo de ver.

Acreditamos que as significações das palavras *professor* e *aluno* que não são dicionarizados, mas fazem parte do imaginário social e por isso pertencem à língua, podem também originar segmentos normativos e transgressivos.

#### 4.1 CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS ENCADEAMENTOS

A seguir, apresentamos as análises dos discursos de sete professores selecionados entre as dezessete entrevistas realizadas, de acordo com os critérios estabelecidos na metodologia. Seguindo a ordem numérica, analisamos os professores números três, quatro, seis e oito da escola pública e finalizamos com os professores de números dois, três e cinco da escola particular.

As respostas dos questionários foram transformadas em encadeamentos argumentativos em *portanto* (DC) ou *no entanto* (PT), de acordo com as orientações da ANL/TBS.

A primeira questão do questionário diz respeito à relação do professor com sua profissão; da segunda até a quinta, o tema abordado é a relação professor/aluno de modo geral, sem mencionar o AP, e são agrupadas em um único encadeamento, para facilitar a análise; da sexta questão à décima segunda, são investigadas as relações do professor com o AP, resumidas em três encadeamentos: um relacionado à definição de AP, outro sobre os sentimentos do professor pelo AP e o terceiro sobre a melhor forma de lidar com o AP. A décima terceira e a décima quarta buscam soluções para AP, por parte do professor e da escola, (incluindo outras instâncias de poder). A décima quinta e a décima sexta questões foram respondidas apenas pelos sete professores que tiveram seus questionários analisados, pois foram respondidas no decorrer da execução deste trabalho. Elas dizem respeito aos motivos que levam o professor a ajudar o AP.

### 4.1.1 Análise das respostas do professor 3

Iniciamos as análises pelo questionário do professor de número três da escola pública. A primeira questão “Por que você escolheu ser professor?” é respondida pelo professor 3 com os seguintes encadeamentos:

- única opção no vestibular DC sem escolha.
- paixão pela profissão DC escolha.

Inicialmente, o professor não escolheu a profissão. Foi uma contingência, uma vez que, ao decidir fazer uma graduação, a única opção em sua cidade era o curso de formação de professores. Em seu relato, ao começar a desenvolver a atividade de ensino, “tenho me apaixonado a cada dia por essa profissão”. E continua: “hoje escolho ser docente”. Continuando a leitura da resposta, podemos observar que o professor, mesmo não tendo escolhido a profissão a princípio, descobre-se envolvido no processo educacional após, perceber a necessidade de ações como, por exemplo, o projeto EJA (Ensino de Jovens e Adultos) onde atua, para melhorar a situação da Educação.

O professor acredita na sua contribuição como sendo benéfica. Ao final dessa questão, podemos perguntar: por que um professor que não escolheu a profissão, e diante das dificuldades inerentes ao desempenho da função principalmente nos dias atuais, quando a questão disciplinar em sala de aula é tão difícil de ser administrada, por exemplo, se apaixonou pela profissão? Segundo a descrição do professor, sua contribuição, nos dois anos em que atua no EJA, diminuiu a evasão escolar e aumentou a participação dos alunos nas aulas. Ele acredita que sua contribuição faz diferença. Seria a paixão pelos resultados? Acreditamos que sim.

As respostas às questões dois a cinco, relacionadas abaixo, referem-se ao relacionamento professor/aluno, sem mencionar o AP:

Questão 2: Como descreve a relação interpessoal com seus alunos?

Questão 3: Quais seus sentimentos mais fortes em sala de aula?

Questão 4: O que desencadeia esses sentimentos?

Questão 5: Como você classifica seus alunos, a partir da maneira como eles se comportam em sala de aula?

Construímos os seguintes encadeamentos com as respostas mais significativas:

- ver dificuldades dos alunos DC angústia;
- convívio participativo DC prazer.

O professor 3 demonstra nessas respostas que lecionar é de fato uma atividade agradável: ele se refere à “relação bastante prazerosa e proveitosa” (PROFESSOR 3, 2011); relata a presença de “diálogo e respeito” durante as aulas. Ao mesmo tempo, ver as dificuldades dos alunos gera angústia e a percepção da vontade de ver o crescimento desses alunos gera ansiedade.

Os dois encadeamentos acima nos mostram em primeiro lugar que o professor 3, apesar de se angustiar com as dificuldades de seus alunos, (ele não especifica a natureza dessas dificuldades) consegue manter uma relação “prazerosa e proveitosa”, mostrando uma superação de seus próprios sentimentos negativos, o que beneficia seu próprio desempenho e, em última análise, seus alunos. Em segundo lugar, eles também mostram a possibilidade de refletirmos sobre uma aparente contradição entre a angústia sentida e o convívio participativo e prazeroso relatado pelo professor. Essa contradição poderia ser formalizada em um encadeamento do tipo: angústia DC prazer. Esse encadeamento poderia revelar um professor com comportamento masoquista, o que não é o caso, pois ele afirma que, apesar de sofrer ao perceber os problemas dos alunos, consegue ter uma relação prazerosa com eles.

Percebemos então que, linguisticamente analisando, esse encadeamento formalizado acima não pode se realizar. Segundo a ANL/TBS, na língua, a palavra *angústia* não orienta para *prazer*. Para que o encadeamento tenha sentido (pela interdependência semântica) terá que haver uma transgressão da norma linguística trocando-se o conector DC por PT. Assim, teremos o encadeamento argumentativo: angústia PT prazer. Nesse encadeamento podemos constatar uma transgressão ao que é esperado de um professor que sente angústia em sala de aula: uma relação não prazerosa, cujo encadeamento seria: *angústia DC neg-relação prazerosa*.

Aquela transgressão está condizente com o papel de professor que tem amor pela profissão, que segue o roteiro estabelecido pelas definições registradas para este trabalho, que marcam os sentidos da palavra professor.

As questões sexta até a décima segunda se referem à relação do professor com o AP:

Questão 6: Defina um Aluno Problema;

Questão 7: Você tem AP em sua sala de aula?

Questão 8: Quais as características do AP?

Questão 09: Por que você acha que ele é um AP?

Questão 10: Quais os sentimentos que o AP desperta em você?

Questão 11: Como você lida com esses sentimentos?

Questão 12: Qual a melhor forma de ajudar esses AP?

Dessas questões, analisamos as respostas mais significativas do ponto de vista do segundo critério estabelecido para a análise: respostas com mais de três palavras.

Sobre a definição de AP, o professor 3 o descreve com uma série de características que se relacionam com problemas e/ou distúrbios de comportamento.

Em todas as definições de AP, os dezessete professores se referem a alunos com comportamentos que tanto podem ser considerados como problemas de comportamento (são mais simples de tratar, como agitação e desatenção) ou como distúrbios de comportamento como, por exemplo, agressividade, violência, hiperatividade, autismo (que exigem atendimento de profissionais especializados e tratamentos mais complexos.). Como o termo “distúrbios de comportamento” engloba as duas categorias, pois ambas representam dificuldades, optamos por utilizá-lo em todos os encadeamentos que se referem à definição de AP.

Temos, então, os seguintes encadeamentos resultantes da sexta à décima segunda questões:

A definição de AP:

- distúrbios de comportamento DC AP.

Sentimento do professor pelo AP:

- AP DC angústia, desespero, medo.

Ajuda ao AP:

- AP PT superação e força.

- olhar amigo DC policial sentimentos.

- ouvir AP DC ajuda.

O primeiro encadeamento diz respeito à definição do AP. Para o professor 3, o AP não respeita docentes e colegas; é inquieto, desafiador, atrapalha a aula e é dependente químico.

O segundo e o terceiro encadeamentos acima se referem aos sentimentos do professor pelo AP. São enumerados sentimentos fortes que poderiam afastá-lo, como o medo, desespero e angústia, mas também superação e força, o que nos faz inferir que o professor, por outro lado, busca a superação desses sentimentos com

afinco.

Sobre o terceiro e quarto encadeamentos, que são respostas sobre qual o tipo de ajuda que se pode oferecer ao AP, para o professor 3 a melhor ajuda é escutá-lo e fazê-lo participar de atividades em que possa interagir com outras pessoas, como, por exemplo, debates e “rodas de prosa”. Observamos aqui que o professor 3 acredita na recuperação do AP, ao contrário do que poderíamos pensar a partir da orientação da expressão AP. Conforme explicamos anteriormente, AP representa o oposto de *aluno*, considerando as definições de cada um. Enquanto a palavra *aluno* orienta para adjetivos positivos, a expressão AP orienta para negativos, o que nos leva para o encadeamento: *AP DC rejeição, abandono*.

O que constatamos em relação ao professor 3 é que ele não dá como resposta ao tipo de ajuda para o AP o abandono. Enquanto houver possibilidades de recuperação desse aluno o professor tenta ajudá-lo.

As questões décima terceira e décima quarta dizem respeito ao que o professor e a escola podem fazer pelo AP.

Questão 13: O que a escola pode fazer pelo AP?

Questão 14: O que o professor pode fazer pelo AP?

Construímos os seguintes encadeamentos:

- desenvolver projetos de inclusão DC neg-AP.
- mais atenção ao aluno DC neg-AP.

Em relação ao que o próprio professor 3 poderia fazer pelo AP, temos uma resposta que pode parecer ingênua, mas demonstra que o professor acredita que seu papel na recuperação do AP seja realmente superficial e pouco produtivo: “Ser mais humano.... atento aos problemas e trabalhar de maneira que contribua positivamente na vida deles” (PROFESSOR 3, 2011).

Quanto ao que a escola poderia fazer pelo AP, o professor 3 responde que sua escola de fato realiza atividades que direta e indiretamente contribuem para ajudar os AP, como por exemplo: palestras, passeios, torneios esportivos e eventos de modo geral. Essa resposta demonstra que o professor não se refere à exclusão como a melhor forma de resolver a questão do AP. Esse, talvez necessite de inclusão para deixar de ser AP.

No que diz respeito às soluções para o AP, observamos mais uma vez que o professor 3 demonstra ter uma visão simplista sobre a responsabilidade que ele e a escola têm para solucionar o problema do AP: ao utilizar a expressão “estar mais

atento” para o que ele próprio pode fazer pelo AP, o professor 3 escolhe palavras que não orientam para solução de um problema; dar mais atenção a um aluno que apresenta distúrbios de comportamento não parece ser o método mais efetivo para sanar esses distúrbios.

O professor 3, entretanto, ao afirmar que a escola deve “desenvolver projetos de inclusão”, utiliza palavras que orientam para atitudes mais concretas, em outro patamar de ação, diferente das atitudes que podem ser tomadas por ele.

As questões décima quinta e décima sexta são relativas aos motivos da ajuda ao AP:

Questão 15: Você acha que o professor deve ajudar AP?

Questão 16: Por quê?

À questão 15, o professor 3 responde: “sim, eu acho”; uma resposta clara e firme, mostrando que ele não tem dúvidas. Construímos o encadeamento: deve ajudar DC ajuda.

À questão 16, o professor 3 responde: “é a função do professor; faz parte de seu trabalho tentar ajudar” (PROFESSOR 3, 2011-2014). Podemos resumir em um encadeamento: *função do professor DC ajuda*.

Observamos pela resposta do professor 3 que constitui parte de suas funções ajudar o AP, ou seja, mesmo um aluno com distúrbios de comportamento sérios, deve ser ajudado pelo professor. Essa resposta demonstra que, para esse professor, seu trabalho não é só ensinar aos alunos. Nesse sentido, a transgressão demonstrada no encadeamento *AP PT ajuda*, faz sentido.

#### **4.1.2 Análise das respostas do professor 4**

A segunda entrevista analisada é a do professor 4 da escola pública. A primeira pergunta “Por que você escolheu ser professor” foi respondida com o seguinte enunciado: “Desde criança descobri minha vocação” (1). Ao afirmar que desde criança tinha vocação para ensinar, o professor obviamente seguiu a vocação e escolheu a profissão. Ele acredita que existe uma “vocação” para ser professor, um “chamado”, que pode ser “descoberto” desde que se é criança.

De acordo com a ANL/TBS, a argumentação está na língua e se apresenta

através de encadeamentos argumentativos ligados por um conector e que o sentido de um enunciado pode ser construído por esses encadeamentos. Podemos transformar o enunciado do professor 4 descrito acima, no seguinte encadeamento: *vocação para ensinar DC escolha (2)*.

Os dois segmentos acima estão ligados pelo conector DC (portanto), pois pela interdependência semântica, o primeiro segmento orienta para escolher a profissão para a qual se tem vocação. Podemos afirmar que, nessa resposta, o professor 4 segue a norma da língua, pela qual a vocação orienta para escolha. Podemos substituir, nesse nosso contexto, “a norma da língua” pela “norma das definições da palavra professor, que são os deveres do professor”, que chamaremos, daqui em diante, de “dever da profissão”. Por isso o conector adequado é o DC.

Assim, o sentido do enunciado (1), que foi construído no encadeamento em (2), pode ser descrito por: *Eu tenho vocação, portanto escolhi ser professor*. Ainda em relação à primeira questão, o professor relata que enquanto cursava o nível médio “confirmou sua vocação” através do incentivo dos seus professores. Esse fato demonstra que ainda se define a profissão a seguir, pela vocação que se tem.

As questões dois a cinco do professor 4 se refere ao seu relacionamento com o aluno, sem mencionar o AP, foram:

Questão 2: Como descreve a relação interpessoal com seus alunos?

Questão 3: Quais seus sentimentos mais fortes em sala de aula?

Questão 4: O que desencadeia esses sentimentos?

Questão 5: Como você classifica seus alunos, a partir da maneira que eles se comportam em sala de aula.

Das respostas mais significativas, destacamos os seguintes encadeamentos:

- amizade e companheirismo DC boa relação com os alunos;
- receber carinho dos alunos DC comoção;
- ver alunos carentes de atenção DC comoção.

Observamos que esse professor, que escolheu a profissão por vocação, mantém uma relação de muito afeto com seus alunos, pois ele se comove tanto diante das manifestações de carinho vindas dos alunos quanto ao perceber a carência de atenção e afeto que esses sofrem. Essas respostas são compatíveis com o que se convencionou esperar de um professor por vocação: afetuoso e sensível aos problemas dos alunos.

As questões seis a doze são referentes ao relacionamento do professor com o AP.

Questão 6: Defina um Aluno Problema;

Questão 7: Você tem AP em sua sala de aula?

Questão 8: Quais as características do AP?

Questão 09: Por que você acha que ele é um AP?

Questão 10: Quais os sentimentos que o AP desperta em você?

Questão 11: Como você lida com esses sentimentos?

Questão 12: Qual a melhor forma de ajudar esses AP?

Em relação às questões sobre o AP, o professor 4 dá a mesma resposta que o professor 3, analisada anteriormente, para a definição de AP: as características descritas são comportamentais, como: falta de atenção, atitudes estranhas, estresse e problemas mentais, que podemos sintetizar no mesmo encadeamento: *distúrbios de comportamento DC AP*.

Em relação às outras respostas temos:

- AP DC às vezes raiva;
- AP PT mais atenção e carinho;
- entender motivação do AP DC neg-AP;
- não excluir DC neg- AP.

Os dois primeiros encadeamentos acima se referem ao sentimento do professor 4 pelo AP. Chamamos a atenção para a palavra *mais*, no interior do segundo encadeamento. Ele demonstra que o professor dá carinho a todos os alunos, mas ao AP ele se obriga a dar mais do que aos outros.

Utilizamos o conector PT (no entanto) no segundo encadeamento considerando as definições de AP dadas pelo professor 4, que orientam para continuações negativas, como as palavras raiva, abandono etc. Nesse sentido, o esperado para a resposta do professor seria então *AP DC raiva*, desprezo abandono ou ódio. Ele estaria obedecendo à norma que está na língua pela denominação AP. No entanto, seguindo talvez a norma que está na língua em relação à palavra professor, já descrita anteriormente, ele escolhe transgredir a norma da língua para AP e constrói um encadeamento com sentido oposto: AP PT mais atenção e carinho.

Podemos dizer que ele transgride uma norma para beneficiar o AP para, com essa atitude, seguir uma norma que está cristalizada e introjetada em suas



representações a respeito do papel do professor, que é o de sempre buscar ajuda para o aluno. Essa é nossa hipótese.

Vale ressaltar que o sentimento de raiva pelo AP só foi relatado por esse professor, que não escolheu a profissão (foi uma contingência), mas gosta do que faz, conforme sua resposta à primeira questão.

O segundo e o terceiro encadeamentos tratam da melhor forma de ajudar o AP. Aqui parece claro que, da mesma maneira que o professor 3, o professor 4 dá respostas simples que demonstram desconhecimento quanto ao modo de ajudar um aluno com distúrbios de comportamento que são mais sérios e mais difíceis de tratar: tentar “entender os motivos que levam a esses distúrbios e não excluir o aluno do ambiente escolar” (PROFESSOR 4, 2011) nos parece insuficiente para ajudá-lo. No entanto, essas mesmas respostas reforçam nossa hipótese de que o professor 4 continua seguindo a norma relacionada à sua profissão de ajudar e não abandonar o AP.

As questões décima terceira e décima quarta dizem respeito a como o professor e a escola podem ajudar o AP.

Questão 13: O que a escola pode fazer pelo AP?

Questão 14: O que o professor pode fazer pelo AP?

As duas questões são respondidas pelo professor 4, também de forma simples. Fizemos os seguintes encadeamentos:

- ouvir e aconselhar o aluno DC neg- AP.

Ou resumindo:

- ajudar o aluno DC neg- AP.

Ou ainda:

- AP PT ajuda (1).

É o que o professor poderia fazer pelo AP.

Quanto ao que a escola poderia fazer pelo AP, temos o encadeamento:

- acionar família do aluno para ajudá-lo DC neg- AP (2).

No encadeamento (1), também percebemos que, pela definição de AP já mencionada, o esperado para o encadeamento seria *AP DC neg-ajuda*, uma vez que, considerando a orientação de AP, o professor não o ajudaria. No entanto, mais uma vez, ele transgride a norma e assume uma atitude contrária, em benefício do AP. Observamos no delineamento do discurso do professor 4, que ele continua fiel à norma da palavra professor, no sentido de ajudar e não excluir o AP, o que

constituiria parte do significado da palavra professor. É o “dever da profissão”.

Aqui podemos observar que, ao transgredir a norma linguística no encadeamento *AP PT ajuda*, o professor dialoga com a norma representada no aspecto *AP DC neg-ajuda*, que seria o aceitável na língua. Nesse momento, ao transgredir o aceitável, ele está, na verdade, seguindo outra norma que é formulada no encadeamento: *professor DC ajuda*.

As questões décima quinta e décima sexta se referem aos motivos da ajuda ao AP.

Questão 15: Você acha que o professor deve ajudar AP?

Questão 16: Por quê?

A resposta à questão décima quinta é dada com a palavra “sim” apenas. Fizemos então o encadeamento: *deve ajudar DC ajuda*.

Essa resposta nos mostra uma afirmação categórica de quem não tem dúvidas: o professor deve “sim” ajudar o AP.

A resposta à décima sexta questão é: “É a função do professor tentar. Deve acolher o AP. É como se fosse um filho. O AP vem de família desestruturada” (PROFESSOR 4, 2011-2014). O encadeamento que resume essa resposta é: *função do professor DC ajuda*.

Mais uma vez nos deparamos com um professor que acredita fazer parte das suas funções, ajudar, acolher o AP. Além disso, também faz parte do referencial desse professor a respeito da relação professor/aluno, que deve existir um vínculo maternal.

Nesse sentido, o professor 4 completa suas respostas argumentando sempre a favor do aluno, mesmo o AP. Ou seja, o professor, conforme as definições estabelecidas neste trabalho tem o “dever” de ajudar o aluno, ainda que ele seja um Aluno-Problema (AP). Assim, acreditamos que, ao responder às questões, o professor demonstra argumentativamente que seu desempenho está voltado para ajudar o aluno e nunca desistir dele.

Observemos que os professores três e quatro também não sugerem como ajuda para o AP, o encaminhamento para psicólogos ou psicopedagogos, entre outros profissionais. Podemos levantar o seguinte questionamento: estaria aí implícita a ideia de que o professor tem como parte de suas funções solucionar todos os problemas de seus alunos? Estariam os professores seguindo o que é esperado, a partir das definições da palavra professor, quanto às competências

ligadas à sua profissão? Também acreditamos que sim.

O professor Philippe Perrenoud (2000), em seu livro “10 Novas Competências para Ensinar”, descreve na competência de número três que o professor deve “fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades”. (PERRENOUD, 2000, p. 60). Essas dificuldades são de ordem social, afetiva, relacional e psicológica. Ele ainda descreve:

Algumas crianças encontram dificuldades que ultrapassam as possibilidades comuns de diferenciação e exigem medidas excepcionais [...] o ideal seria, em uma organização de equipe, encontrar os recursos para atender a esses alunos, se fosse o caso com ajuda externa mas sem excluí-los. [...] Do ponto de vista das competências em jogo, percebe-se que os professores deverão, com o tempo, apropriar-se de uma parte dos saberes e do savoir-faire dos professores especializados ou dos professores de apoio, mesmo que nem todos exerçam essa função permanentemente. (PERRENOUD, 2000, p. 60-61).

Conforme o que afirmamos, o que esperamos do professor vai além do ensino de conteúdos específicos para a formação do ponto de vista acadêmico/pedagógico das crianças; esperamos um espectro de funções que vai do seu envolvimento nas questões administrativas da escola, passando pelo envolvimento de pais na solução de problemas escolares, até trabalhar com crianças com sérios problemas psicológicos, de acordo com Perrenoud. Ele conclui a respeito da citação acima:

Isso supõe não só competências mais precisas em didática e em avaliação, mas também capacidade relacional que permitam enfrentar, sem se desestabilizar, nem desencorajar, resistências, medos, rejeições, mecanismos de defesa, fenômenos de transferência, bloqueios, regressões e todo tipo de mecanismos psíquicos no decorrer dos quais dimensões afetivas, cognitivas e relacionais conjugam-se para impedir que aprendizagens decisivas comecem ou prossigam normalmente. (PERRENOUD, 2000, p. 61).

Perrenoud reforça nessa citação que o professor deve ser um super professor, com conhecimentos de Psicologia, (dentre outros) para ser também uma espécie de psicoterapeuta, como se sua função de ensinar já não fosse o bastante.

Defendemos que essas descrições sobre a função de um professor são passadas (ditas ou não ditas, explícita ou implicitamente) para os alunos dos cursos de formação de professores e encontram-se de alguma forma internalizadas em

suas memórias, sendo reativadas durante sua prática pedagógica, o que provoca conflitos internos que levam muitos professores a desistirem da profissão, por não conseguirem dar conta de uma função tão abrangente.

#### 4.1.3 Análise das respostas do professor 6

Agora, analisamos a entrevista do professor 6 da escola pública. Para a primeira questão que é sobre por que escolheu ser professor ele responde: “sempre admirei muito a profissão e desde a minha infância eu já queria ser professor” (PROFESSOR 6, 2011). Formalizamos os seguintes encadeamentos:

- admirar a profissão DC escolha;
- querer ser professor desde criança DC escolha.

Para esse professor 6, não há dúvidas quanto ao seu desejo em seguir a carreira. Sua escolha nos parece relacionada à vocação.

As questões dois a cinco dizem respeito à relação professor/ aluno sem mencionar o AP:

Questão 2: Como descreve a relação interpessoal com seus alunos?

Questão 3: Quais seus sentimentos mais fortes em sala de aula?

Questão 4: O que desencadeia esses sentimentos?

Questão 5: Como você classifica seus alunos, a partir da maneira que eles se comportam em sala de aula.

Sobre os sentimentos em sala de aula, o professor responde com apenas duas palavras: paixão e frustração. A princípio, parecem-nos sentimentos contraditórios, mas ao comentá-los na resposta seguinte sobre o que desencadeia esses sentimentos, fica claro que não há contradição. Ele responde explicando o porquê dos mesmos:

O desejo que sempre tive em tornar-me professora me faz ensinar com paixão, mas alguns momentos sinto-me frustrada com tanta precariedade na educação pública e desvalorização da classe de professores. (PROFESSOR 6, 2011).

Podemos formalizar as respostas das duas questões (3 e 4) nos seguintes

encadeamentos:

- querer ser professor DC ensinar com paixão;
- desvalorização da profissão DC frustração;
- ver a precariedade da educação DC frustração.

Ao observarmos os três encadeamentos acima, percebemos que o professor 6 não sente frustração com seu desempenho, nem com seus alunos, nem com seu ambiente em sala de aula, mas com fatores externos à sua docência, o que evidencia sua postura como professor preocupado com o contexto histórico/social, em relação à sua profissão. Isso pode ser percebido se desdobrarmos os dois encadeamentos em: *conhecer a realidade da profissão DC frustração*.

As questões 6 a 12 se referem à relação do professor com o AP.

Questão 6: Defina um Aluno Problema;

Questão 7: Você tem AP em sua sala de aula?

Questão 8: Quais as características do AP?

Questão 09: Por que você acha que ele é um AP?

Questão 10: Quais os sentimentos que o AP desperta em você?

Questão 11: Como você lida com esses sentimentos?

Questão 12: Qual a melhor forma de ajudar esses AP?

Em relação às questões sobre o AP, a definição dada pelo professor 6 não difere das anteriores: alunos com problemas/distúrbios comportamentais. Ele descreve: “aquele que não tem interesse em aprender, está sempre desatento com brincadeiras que atrapalham os colegas e o professor” (PROFESSOR 6, 2011). Na oitava questão, sobre as características do AP, ele complementa: “chega sempre atrasado, nunca acompanha os colegas na aprendizagem e é agressivo com colegas e professor” (PROFESSOR 6, 2011). Formalizamos a descrição no encadeamento: *distúrbios de comportamento DC AP (1)*.

Percebemos que, para os professores analisados, ser AP está relacionado a problemas psicológicos e de comportamento (e não problemas de aprendizagem) que são inerentes a todo aluno, principalmente crianças e adolescentes. Apenas dois professores dos dezessete se referem a aspectos mais graves desses comportamentos como agressividade e violência e problemas mentais, o que demandaria a intervenção de profissionais especializados na área psicopedagógica. Os outros comportamentos descritos fazem parte do repertório diário dos alunos de qualquer professor e ele mesmo deve saber como contornar.

No encadeamento (1), se chamarmos o primeiro segmento de A e o segundo de B e construirmos outro encadeamento recíproco a ele (conforme a ANL/TBS), ou seja, negar os dois segmentos mantendo o mesmo conector temos: *neg-A DC neg-B*.

Negar o primeiro segmento (distúrbios de comportamento) significa “alunos sem problemas comportamentais nem psicológicos”; e negar o segundo seria apenas aluno e não AP. Teríamos o encadeamento: sem distúrbios de comportamento DC aluno. Nesse sentido o professor está afirmando que sem problemas comportamentais não teríamos AP, o que não é verdade.

Se considerarmos a significação da palavra *aluno*, dicionarizada ou inscrita na língua pelas representações sociais que orienta para um aluno ideal, ou seja, o aluno que se comporta bem, que não tem distúrbios psicológicos, perceberemos que os professores, cujo discurso são aqui analisados, desejam ou esperam que seus alunos sejam alunos ideais sem problemas o que é desejável por todo professor.

Quem tem problemas de comportamento não é considerado aluno, mas aluno-problema (AP), logo esse não é aceito, mas aluno é aceito. Portanto, os professores que definem aqui o AP com o encadeamento: distúrbios de comportamento DC AP, estão seguindo a regra da palavra *professor*: aceitar alunos e não AP que não é aluno. O que justificaria o encadeamento AP DC abandono. Porém, considerando outra significação da palavra *professor*, que é o “professor deve acolher e não desistir tão facilmente” que está nas normas da profissão, ele transgride aquela norma e instaura o encadeamento AP PT ajuda, conforme as respostas do professor 6 às questões seguintes sobre o AP.

Sobre seus sentimentos pelo AP, o professor 6 responde: “decepção por não conseguir, às vezes conscientizar esse aluno a mudar seu comportamento” (PROFESSOR 6, 2011). Mas, ao responder sobre como lida com esses sentimentos, ele transgride a resposta esperada afirmando: “eu procuro sempre sufocá-lo em meio a minha paixão ao perceber o crescimento de conhecimento que mesmo com dificuldades alcançam” (PROFESSOR 6, 2011). Temos dois encadeamentos:

- não conseguir mudar o comportamento do aluno DC decepção (1).
- perceber crescimento de conhecimento DC paixão. (2)

Observamos que mais uma vez o professor se decepciona com os problemas comportamentais dos alunos, mas contraditoriamente ele também sente paixão quando o AP se sai bem pedagogicamente. Perceberemos a não contradição se

construirmos um terceiro encadeamento a partir dos seguimentos aportes do (1) e do (2): *decepção PT paixão pelo crescimento do conhecimento*. Esse encadeamento demonstra que o professor 6 gosta do que faz, o que está coerente com sua resposta à primeira questão: *admirar a profissão DC escolha*.

As questões décima terceira e décima quarta se referem à ajuda ao AP por parte do professor e da escola:

Questão 13: O que a escola pode fazer pelo AP?

Questão 14: O que o professor pode fazer pelo AP?

De modo geral (questão 13), a melhor forma de ajudá-lo seria “se houvesse uma parceria entre professor, escola, pais e comunidade” (PROFESSOR 6, 2011). Mas, especificamente sobre o papel da escola nesse processo, o professor responde: “elaborar projetos que trabalhem com textos, filmes, palestras, conversas com psicólogos e pedagogos” (PROFESSOR 6, 2011). Formalizamos os seguintes encadeamentos:

- projetos para desenvolver o aluno DC neg-AP;
- assessoria de psicólogos e pedagogos DC neg-AP.

Quanto ao que ele, o professor 6, pode fazer pelo AP, a resposta nos parece a princípio conter uma contradição. Ele diz:

Gostaria de ter essa resposta, mas não sei. Tenho conversado sempre com os meus alunos, em classe e às vezes individual (sic) na tentativa de conscientizá-lo do mal que está causando a si mesmo e aos outros. (PROFESSOR 6, 2011).

Observando a primeira parte da resposta, verificamos que o professor 6 afirma não saber o que fazer para ajudar o AP; que até gostaria, mas não sabe. No entanto, na segunda parte ele diz exatamente o que faz tanto coletiva, quanto individualmente, o que mostra um esforço maior do que o esperado para quem não sabe o que fazer. Quer dizer, ao fazer o encadeamento, fica claro o que ele pode fazer pelo AP: *conscientizar conversando DC neg- AP*.

Mais uma vez percebemos o professor buscando uma forma de ajudar o AP, mesmo após ter dito que não sabe o que fazer, o que justificaria o nada fazer para ajudá-lo; o encadeamento *não sei o que fazer DC não faço* seria aceitável, estaria seguindo a orientação da expressão “não sei o que fazer” que seria “nada fazer”. Mas, ao dizer que “tem conversado sempre” com os alunos, ele assume que sabe o

que fazer e que faz. Isso nos leva à construção de um encadeamento transgressivo que favorece ao AP: não saber o que fazer PT fazer. Assim, percebemos mais uma vez uma transgressão que beneficia o AP e demonstra o esforço do professor em resolver problemas.

As questões décima quinta e décima sexta são referentes aos motivos da ajuda ao AP:

Questão 15: Você acha que o professor deve ajudar AP?

Questão 16: Por quê?

A questão 15 tem a seguinte resposta: “sim, com certeza” (PROFESSOR 6, 2014). É uma declaração que expressa uma opinião segura. Confirmamos o encadeamento: *deve ajudar DC ajuda*.

A questão 16 é assim respondida: “faz parte das funções do professor ajudar todo aluno, pois a gente conhece o aluno. Ele precisa ser ajudado” (PROFESSOR 6, 2014). Mais uma vez uma resposta de um professor que acredita que cuidar/ajudar todo aluno, incluindo um AP, faz parte de suas funções. O “com certeza” da questão 15, nos mostra que esse professor não tem dúvidas quanto ao seu papel de cuidador do AP.

#### **4.1.4 Análise das respostas do professor 8**

Passemos agora à análise do discurso do professor 8 da escola pública. Quanto à primeira questão, “por que você escolheu ser professor?”, a resposta é similar à do professor 4: não houve uma escolha. Em sua cidade havia apenas um curso superior, que era de formação de professores, no entanto passou a gostar da profissão. Temos, então, os encadeamentos:

- falta de opções DC neg-escolha.
- não escolher PT gostar muito da profissão.

Nessa resposta, o professor 8 demonstra que a princípio não tinha como opção de carreira a docência, mas como só havia um curso superior em sua cidade ele afirma: “não escolhi. Aconteceu naturalmente em consequência da faculdade, porém estou gostando muito” (PROFESSOR 8, 2011).

Comparando os dois encadeamentos acima, podemos dizer que esse



professor, mesmo não tendo escolhido a profissão, graduou-se, exerce e gosta muito. Ao reforçar a resposta com o advérbio de intensidade *muito*, ele demonstra que gosta mais que o esperado, para quem não escolheu como profissão uma carreira tão difícil.

As questões segunda, terceira, quarta e quinta são referentes ao relacionamento professor/aluno sem mencionar o AP:

Questão 2: Como descreve a relação interpessoal com seus alunos?

Questão 3: Quais seus sentimentos mais fortes em sala de aula?

Questão 4: O que desencadeia esses sentimentos?

Questão 5: Como você classifica seus alunos, a partir da maneira que eles se comportam em sala de aula.

Selecionamos dois encadeamentos:

- muito diálogo e respeito DC relação muito boa (1).

- certeza da aprendizagem DC esperança, angústia, prazer (2).

Essas respostas demonstram que o professor 8, apesar de sentir prazer em sua sala de aula, também sente angústia (ele não diz o motivo), mas a palavra esperança nos faz concluir que a certeza da aprendizagem o faz superar a angústia e sentir prazer.

As questões sexta à décima segunda tratam da relação do professor com o AP:

Questão 6: Defina um Aluno Problema;

Questão 7: Você tem AP em sua sala de aula?

Questão 8: Quais as características do AP?

Questão 09: Por que você acha que ele é um AP?

Questão 10: Quais os sentimentos que o AP desperta em você?

Questão 11: Como você lida com esses sentimentos?

Questão 12: Qual a melhor forma de ajudar esses AP?

Em relação às questões sobre o AP, o professor 8 o descreve com características de quem tem problemas/distúrbios de comportamento: “falta de concentração, agitação, não respeita limites, tem problemas de relacionamento” (PROFESSOR 8, 2011). Formalizamos mais uma vez o seguinte encadeamento: *distúrbios de comportamento DC AP*. É a mesma definição dada pelos outros dezesseis professores consultados.

Sobre os sentimentos pelo AP, o professor demonstra uma contradição, pois

ele manifesta o desejo de ajudá-lo, mas, ao mesmo tempo, sente raiva diante de situações que talvez não possa controlar. Ora quem sente raiva de aluno não deseja ajudá-lo. Raiva não orienta para ajuda na norma da língua. Não poderíamos formalizar o encadeamento *raiva DC ajuda*. Para que o sentido se construa, devemos transgredir a norma trocando o conector para PT, ficando desse modo o encadeamento: *raiva PT ajuda*.

Esse último encadeamento nos mostra que o professor mais uma vez supera a contradição, informando que, mesmo quando sente raiva, procura ajudar o AP. Confirmamos essa disposição através da resposta à questão sobre como ele lida com os sentimentos que lhe despertam o AP: “procuro dar mais atenção a ele, conversar muito, aconselhar e sempre ele fica mais calmo” (PROFESSOR 8, 2011). É o professor transcendendo suas emoções em benefício do AP.

Também isso se confirma com a resposta à questão sobre a melhor forma de ajudar o AP. Ele declara: “Procurando entender suas angústias e respeitar suas ideias e orientá-lo” (PROFESSOR 8, 2011). Formalizamos com o seguinte encadeamento: *entendimento, respeito e orientação DC neg-AP*. Aqui, o professor parece acreditar que atitudes tomadas por si mesmo, e não por outros profissionais podem transformar o comportamento do AP. Com isso podemos dizer que mais uma vez o professor se deixa envolver pelos sentidos que permeiam o significado de sua profissão: um dos papéis do professor deve ser se responsabilizar pela resolução de todos os problemas que envolvem a presença de um aluno em uma escola: os pedagógicos, os comportamentais, os emocionais etc. É a onipotência que ainda hoje paira sobre os ombros dos professores.

Por outro lado, ao responder às seguintes questões:

Questão 13: O que a escola pode fazer pelo AP?

Questão 14: O que o professor pode fazer pelo AP?

o professor 8 demonstra que, ao mesmo tempo em que ele se sente apto a ajudar o AP, (pois responde que o que ele próprio pode fazer pelo AP é: “muita coisa, ter paciência responsabilidade, conversar, ter carinho e respeito”, confirmando o encadeamento anterior,) ele nega essa aptidão, ao responder sobre o que a escola pode fazer: ele sugere encaminhar o AP para o “profissional de saúde adequado”. Confirmamos no encadeamento: *encaminhamento ao profissional de saúde DC neg-onipotência do professor*. Isso quer dizer que, quem realmente pode ajudar o AP é um profissional de saúde, e não o professor.

São duas respostas conflitantes e isso pode demonstrar que o professor, em algum momento, conclua que sua atuação com o AP tem um limite e, a partir desse, a melhor opção seja encaminhá-lo para profissionais melhor preparados para ajudar o AP.

O fato de o professor só colocar essa alternativa como uma atitude da escola e não sua, e que ele mesmo pode fazer “muita coisa”, mostra uma crença em sua intervenção como a primeira atitude a ser tomada; que a obrigação de cuidar do AP é dele, professor, faz parte de suas funções.

As questões décima quinta e décima sexta dizem respeito aos motivos da ajuda ao AP:

Questão 15: Você acha que o professor deve ajudar AP?

Questão 16: Por quê?

Na questão 15, o professor 8 afirma com apenas uma palavra: “acho”, cujo encadeamento é: *deve ajudar DC ajuda*.

Na questão 16 ele responde: “Acho que uma das obrigações do professor é cuidar e ajudar os alunos, inclusive os AP. Se não der, encaminhar para outras instâncias” (PROFESSOR 8, 2014). Novamente, o encadeamento construído é: *obrigação (dever) do professor DC ajuda*.

Essas respostas demonstram que também o professor 8 considera que ajudar o AP é uma obrigação, um dever; faz parte de suas funções, o que nos leva a ratificarmos os encadeamentos:

- AP PT ajuda;
- professor DC ajuda.

A partir desse ponto, analisaremos as entrevistas dos professores da escola particular. São três professores e os questionários foram escolhidos sob os mesmos critérios utilizados para a escolha dos anteriores.

Vale ressaltarmos que não foram encontradas diferenças significativas entre as respostas dos professores da escola pública e a particular que revelem modos diferenciados de agir e pensar. Mesmo assim, mantivemos a separação por uma questão metodológica.

#### 4.1.5 Análise das respostas do professor 2

Ao responder sobre a escolha da profissão, o professor 2 não faz referências a motivações vocacionais, mas mostra estar movido pela crença na competência exclusiva do professor para a formação de um cidadão. Ele diz: “acredito que seja a única maneira de contribuir para a formação do cidadão consciente, crítico e ativo na comunidade” (PROFESSOR 2, 2011). Formalizamos o seguinte encadeamento: *formar cidadãos conscientes DC escolha da profissão*.

Ao utilizar a expressão *única maneira*, o professor demonstra que não há outra forma de se construir cidadãos com aquelas características, a não ser pelas mãos de um professor. Em não havendo outra forma, para alguém que quer contribuir com tal construção, escolher a profissão de professor se torna imperativo, o que confirmaria o encadeamento acima.

As questões dois a cinco se referem ao relacionamento professor/aluno sem mencionar o AP:

Questão 2: Como descreve a relação interpessoal com seus alunos?

Questão 3: Quais seus sentimentos mais fortes em sala de aula?

Questão 4: O que desencadeia esses sentimentos?

Questão 5: Como você classifica seus alunos, a partir da maneira que eles se comportam em sala de aula.

Ao descrever a relação com seus alunos, o professor 2 diz que é agradável, pois brinca com eles. O encadeamento construído é: *brincar com os alunos DC relação agradável*.

Nas questões três e quatro (sobre os sentimentos pelos alunos), há uma conflitante lista de sentimentos: “emoção, tristeza e alegria constante”, mas esse conflito é justificado logo a seguir na questão quatro. O professor sente “emoção ao lidar com crianças em diferentes situações” (não há informação sobre quais são essas situações). A seguir, “tristeza ao ver o descaso da família na educação dos filhos”. Por fim “alegria ao ver crianças felizes vivendo intensamente sua infância”. Podemos formalizar essas respostas com os seguintes encadeamentos:

- lidar com crianças DC emoção e alegria;

- ver o descaso da família com a educação DC tristeza.

As questões seis a doze são referentes ao relacionamento do professor com o AP:

Questão 6: Defina um Aluno Problema;

Questão 7: Você tem AP em sua sala de aula?

Questão 8: Quais as características do AP?

Questão 09: Por que você acha que ele é um AP?

Questão 10: Quais os sentimentos que o AP desperta em você?

Questão 11: Como você lida com esses sentimentos?

Questão 12: Qual a melhor forma de ajudar esses AP?

A respeito do AP, o professor 2 é bastante minucioso em sua definição. Ele diz:

É aquele que tem dificuldades de interagir com os demais colegas e de obedecer regras; é egocêntrico, agressivo e até mesmo os tímidos que se escondem atrás de alguns traumas, ou possuem dificuldades para aprender. Desrespeita as pessoas, ameaça, causa conflitos, provoca bullying, intimida, se sente rejeitado, excluído e por isso provoca tumultos e brigas com a finalidade de que alguém o perceba, para que seja notado e tenha seus problemas resolvidos. (PROFESSOR 2, 2011)

Percebemos que o professor inclui, nessa definição, desde problemas comportamentais simples, distúrbios psicológicos mais graves como agressividade e violência até problemas de aprendizagem. Vale ressaltarmos que ele se coloca como apto a diagnosticar o AP, definindo como causa para a série de sintomas descritos, apenas o desejo de ser notado para resolverem seus problemas. Essa diversidade de conceitos para definir AP confirma nossa decisão em resumir a definição de AP com o encadeamento formalizado abaixo, semelhante aos anteriores: *distúrbios de comportamento DC AP*.

Na questão seguinte sobre as razões para ser AP, o professor 2 se aprofunda na análise das causas que levam um aluno a se tornar problemático. Ele diz que é “devido a uma desestrutura no ambiente familiar, da exclusão que sofre no meio em que vive inclusive na própria escola” (PROFESSOR 2, 2011). Acrescentamos mais dois encadeamentos:

- desestrutura familiar DC AP;
- sentimento de exclusão DC AP.

A seguir, vem a questão sobre os sentimentos pelo AP. O professor diz apenas: “impotência, decepção e muita vontade de ajudá-los”. Ele é objetivo, sucinto e contraditório, considerando que as orientações dadas pelas palavras *impotência* e *decepção* são incompatíveis com “muita vontade de ajudar”. Para que esse

enunciado construa seu sentido, devemos efetuar uma transgressão linguística, que formalizamos com o seguinte encadeamento: *decepção e impotência PT muita vontade de ajudar*.

Mais uma vez o professor 2, como os anteriores, mostra que não se deixa levar pelos sentimentos negativos pelo AP e mantém o desejo de ajudá-lo. Esse desejo se comprova nas respostas às questões seguintes. Sobre como lida com seus sentimentos pelo AP, o professor 2 não responde, mas explica as razões porque os sente:

A impotência causada pela banalização do problema por parte da própria família, decepção por não poder livrá-los de determinadas situações vividas na sociedade, na escola e no meio familiar. Sentimentos esses que se misturam com vontade de ajudá-los com carinho, atenção e diálogo constante e meios de incluí-los no processo ensino-aprendizagem sem discriminação, entendendo o que o leva a agir dessa forma, acredito que assim contribuirei para a mudança ou para a melhoria da sua realidade. (PROFESSOR 2, 2011).

Percebemos que parte dessa justificativa já contempla as respostas das questões (questões 13 e 14) sobre o que o professor e a escola podem fazer pelo AP. Nessas, ele acrescenta que, juntamente com o coordenador da escola, podem fazer “visitas à família, diagnosticar o que causa determinados problemas, viabilizando meios de resolução prática” (PROFESSOR 2, 2011). Em relação ao que ele pode fazer pelo AP, esse professor constrói um significativo texto que mostra a confiança em seu próprio poder para ajudar e transformar o AP: “dando prioridade, elogiando sempre, conversando informalmente, valorizando sua opinião, acatando seu conhecimento prévio”. Continuando:

Dar atenção e carinho, proporcionar momentos e conversas agradáveis, criando vínculos de confiança, diálogo e amizade, transformando a sala de aula em um ambiente apaziguador, fazendo-o perceber (sic) um ser importante, mostrando que ele faz falta na sala de aula, sentindo saudade, pois talvez seja na escola onde ele se sinta confortável. (PROFESSOR 2, 2011).

A partir desse “receituário”, podemos construir alguns encadeamentos para formalizá-lo:

- atenção e carinho DC neg-AP;

- acatar o conhecimento prévio DC neg-AP;
- criar vínculos de confiança, diálogo e amizade DC neg-AP;
- incluir no processo ensino-aprendizagem DC neg-AP;
- valorizar a opinião sem discriminação DC neg-AP.

Observamos que o professor 2 superdimensiona o seu papel enquanto educador. Se acrescentarmos essas funções descritas acima às suas tarefas do dia a dia como docente, teremos um professor sobrecarregado que acabará negligenciando talvez suas mais importantes obrigações.

As questões 15 e 16 fazem referência aos motivos do professor para ajudar o AP:

Questão 15: Você acha que o professor deve ajudar AP?

Questão 16: Por quê?

Na questão quinze, o professor 2 responde com apenas um “sim”, sem comentários que revelem dúvidas ou incertezas. Formalizamos o seguinte encadeamento: *dever ajudar DC ajuda*.

A questão dezesseis é respondida da seguinte maneira: “Acho que o professor tem um papel além de ensinar, que é cuidar e acolher os alunos e também o AP que precisa muito de ajuda” (PROFESSOR 2, 2014).

Esse professor 2 reforça as respostas dos outros professores: o professor tem um dever, uma obrigação com todos os alunos, inclusive o AP; faz parte de seu trabalho como docente, além de ensinar, acolher seus alunos. A relação com o AP parece que deve ser mais forte que a relação com os outros, uma vez que, no final da resposta, o professor afirma que o AP “precisa *muito* de ajuda”. O uso do advérbio *muito* altera o sentido do enunciado, pois indica uma ajuda mais intensa.

Podemos supor que esse professor, coerente com o que responde na questão sobre por que escolheu a profissão e imbuído das representações sociais sobre os sentidos da palavra professor, esteja tentando ser esse professor que descreve ou que talvez esteja extrapolando sua função. No entanto, ao compararmos suas respostas, encontramos uma coerência em seu perfil argumentativo entre o que é dito na primeira questão e em todas as outras: ele é um professor que deseja ajudar o AP.

Mais uma vez constatamos que o professor 2, assim como os demais já analisados, segue a norma que entendemos, seja da profissão. O que é escrito até aqui demonstra professores que, de verdade ou não (uma vez que não analisamos a

veracidade do discurso, mas o que foi dito por eles no questionário), afirmam que seguem a risca o que se esperava e ainda se espera de um professor, no imaginário social.

Em relação ao AP, as respostas mostram que, em todos os casos, seria viável seguir a norma (formalizado no encadeamento *AP DC abandono, desistência*) ao se deparar com sentimentos negativos e comportamentos inadequados para sala de aula, e desistir. No entanto, o professor transgride a norma e reverte a situação que seria desastrosa para o AP.

Reafirmamos que a nossa hipótese é que ao transgredir a norma (AP PT ajuda) ele o faz não somente para beneficiar o AP, mas principalmente para seguir uma norma que faz sentido para sua profissão: o professor deve tentar ajudar seu aluno de alguma forma, até um limite improvável, ou seja, até que o AP faça algo que justifique sua exclusão da escola. Formalizamos o encadeamento argumentativo, *professor DC ajuda*.

#### **4.1.6 Análise das respostas do professor 3**

Em relação à primeira questão sobre a escolha da profissão, o professor 3 relaciona o fato de que sempre gostou de crianças para justificar a escolha. Em seguida, reafirma essa escolha informando que, mesmo diante de outra opção de graduação, foi para a área de formação de professores. Conclui sua resposta dizendo “e com certeza foi a melhor escolha, jamais tive arrependimento”.

Formalizamos os seguintes encadeamentos:

- gostar de criança DC escolha da profissão.
- não ter arrependimento DC certeza da escolha.

Observamos que, diferente do que é dito pelos professores, cujos discursos já foram analisados, esse afirma que escolheu ser professor, porque gosta de criança, que não teve dúvidas no momento de escolher uma profissão e não se arrependeu da escolha.

Assim, podemos questionar: o que leva uma pessoa a atuar em uma profissão que não escolheu, que é tão difícil de desempenhar e ao mesmo tempo passar a gostar e permanecer nela a despeito de tantas queixas e reclamações?



Não sabemos responder tal indagação, mas acreditamos que os motivos não estão relacionados a salário compensador, excelentes condições de trabalho e valorização social, pois essas condições não existem.

As questões dois a cinco, são a respeito da relação professor/aluno sem mencionar o AP:

Questão 2: Como descreve a relação interpessoal com seus alunos?

Questão 3: Quais seus sentimentos mais fortes em sala de aula?

Questão 4: O que desencadeia esses sentimentos?

Questão 5: Como você classifica seus alunos, a partir da maneira que eles se comportam em sala de aula.

A respeito dos sentimentos em sala de aula, o professor 3 responde, que “tem afeto e carinho por eles”, “participo das atividades com meus alunos”. Também refere que “algumas vezes sinto tristeza, mas a maior parte determinação e amor pelo que faço” (PROFESSOR 3, 2011). Que sente tristeza pela falta de compromisso dos pais dos alunos em colaborar com o desenvolvimento das crianças, mas que não desiste de lutar.

Formalizamos os seguintes encadeamentos:

- ter carinho e afeto DC ter boa relação;
- participar das atividades DC boa relação;
- falta de compromisso dos pais DC tristeza;
- sentir tristeza PT não desistir.

Os dois primeiros encadeamentos mostram compatibilidade com a primeira questão: gostar da profissão, ter afeto orientam para boa relação interpessoal. Entretanto, o terceiro mostra, no segmento suporte, um sentimento que não condiz com os anteriores, o que poderia significar uma contradição na trajetória argumentativa de um professor que gosta da profissão. No entanto, ao observarmos o primeiro segmento, suporte, observamos que o sentimento de tristeza é gerado por um evento que extrapola o ambiente escolar e especificamente a sua sala de aula. Logo, ele não se afasta do seu perfil argumentativo que é de um professor que gosta da profissão.

Por outro lado, constatamos que, mesmo um evento externo (como a omissão dos pais do AP), afeta emocionalmente o professor, mas por força de seu amor à profissão, não desiste. Ele afirma que, mesmo diante da falta de compromisso dos pais dos alunos, “não desisto de lutar pelos meus objetivos” (PROFESSOR 3, 2011).

As questões 6 a 12 se referem ao relacionamento professor/AP:

Questão 6: Defina um Aluno Problema:

Questão 7: Você tem AP em sua sala de aula?

Questão 8: Quais as características do AP?

Questão 09: Por que você acha que ele é um AP?

Questão 10: Quais os sentimentos que o AP desperta em você?

Questão 11: Como você lida com esses sentimentos?

Questão 12: Qual a melhor forma de ajudar esses AP?

Em relação às questões sobre o AP, o professor 3 o define com características comportamentais, como fazem os anteriores já analisados. Dessa forma, construímos o mesmo encadeamento: *distúrbios de comportamento DC AP*.

Esse professor descreve o AP como inquieto, que “não respeita regras, professores nem colegas e não cumpre os deveres”; “atrapalha a aula, não faz atividades e briga com os colegas”, mas a “maioria é comportada e fácil de ser acalmada” (PROFESSOR 3, 2011). Observamos que, para esse professor, o aluno que não se comporta em aula é considerado AP, ou seja, ser bem comportado é uma condição para o aluno ser apenas aluno. O mau comportamento é suficiente para classificá-lo como AP. Evocando as representações da palavra *aluno* já descritas anteriormente: o bom aluno deve “ser bem comportado”, “bem educado” etc. Reafirmamos o encadeamento:

- bem comportado e bem educado DC bom aluno;
- mal comportado e mal educado DC neg-bom aluno.

Ou seja:

- mal comportado e mal educado DC AP.

A respeito dos sentimentos do professor 3 pelo AP temos uma transgressão interessante uma vez que são sentimentos fortes que a princípio poderia ser difícil superar. A descrição é: “às vezes angústia, impotência e intolerância” (PROFESSOR 3, 2011), que poderia levar à construção de um encadeamento (perfeitamente compatível com a orientação dada pelas três palavras citadas: desistência): *sentimentos negativos DC desistência*.

O professor, no entanto, complementa a resposta afirmando que “mas não desisto e continuo tentando fazer a diferença e buscando soluções, (PROFESSOR 3, 2011)”. Essa transgressão confirmada pela conjunção, *mas*, que beneficia o AP, nos leva a formalizar o encadeamento: *sentimentos negativos PT neg-desistência*.

Essa atitude do professor 3 se esclarece na questão seguinte sobre como ele lida com aqueles sentimentos: “tratando-os com carinho, pois muitas vezes são crianças carentes, mantendo a calma e conversando com eles” (PROFESSOR 3, 2011). Essa também é a melhor forma de ajudar o AP (resposta à questão 13), complementada com “a convocação dos pais para solicitar auxílio”, (que é a resposta para a questão 14). Teremos então os encadeamentos:

- tratamento carinhoso DC neg-AP;

- envolvimento familiar DC neg-AP.

Ainda com referência às questões 13 e 14:

Questão 13: O que a escola pode fazer pelo AP?

Questão 14: O que o professor pode fazer pelo AP?

o professor 3 repete o que respondeu na questão anterior. A respeito de ações que a escola pode fazer pelo AP, ele acredita que o contato com a família do aluno é suficiente; e sobre sua própria ação, ele diz: “incentivá-lo, mostrando que se ele cumprir com as atividades, respeitar os outros e cultivar novos valores, melhorará seu rendimento” (PROFESSOR 3, 2011). Ao final da resposta, há mais uma ação descrita como “procuro desenvolver atividades lúdicas que proporcionam momentos agradáveis” (PROFESSOR 3, 2011). Acrescentamos assim mais um encadeamento a favor do AP: *incentivar, aconselhar e promover atividades lúdicas DC neg-AP*.

A respeito do professor 3, podemos observar que seu perfil argumentativo condiz com o que é “esperado” de um professor comprometido com sua profissão e com o desempenho de suas funções, que compreende, entre outras, não desistir do AP enquanto existir possibilidades de “recuperá-lo”, transformando-o de um AP em bom aluno. Com o encadeamento descrito acima, o professor 3 afirma que tenta ajudar o AP. Está dito, está posto.

As questões 15 e 16 se referem aos motivos para o professor ajudar o AP:

Questão 15: Você acha que o professor deve ajudar AP?

Questão 16: Por quê?

A resposta à questão 15 é: “acho sim”. O professor confirma que o AP deve ser ajudado. Fazemos então o encadeamento: *deve ajudar DC ajuda*.

A questão 16 é respondida assim pelo professor 3: “O professor tem um papel importante além de ensinar: é o de tentar ajudar todo aluno que precisa de apoio. O AP, mais do que o aluno sem problemas, precisa muito de ajuda e tento ajudar”.

Nessa resposta, percebemos que, da mesma forma que os outros

professores, nosso entrevistado número três expressa uma responsabilidade que acredita ser de todo docente: ir além de suas obrigações de ensinar. Ao utilizar o advérbio *muito*, para justificar a intensidade da ajuda ao AP, e que tenta ajudar, ele deixa claro que faz parte de suas funções ajudar o AP. Podemos formalizar os seguintes encadeamentos:

- papel (dever) de ajudar DC ajuda;
- AP PT muita ajuda.

Mais uma vez, encontramos um professor que declara que o AP deve ser ajudado pelo professor por uma questão de que essa tarefa faz parte de suas funções.

#### **4.1.7 Análise das respostas do professor 5**

A respeito da primeira questão sobre a escolha da profissão o professor 5 responde: “porque sempre me identifiquei com a profissão” e “gosto muito do que faço”. Transformando em encadeamentos temos:

- identificação com a profissão DC escolha;
- gostar do que faz DC escolha.

Percebemos que, ao utilizar a palavra *sempre* e o verbo flexionado na primeira resposta, o professor demonstra que, muito antes de ter que escolher uma profissão ao fazer o vestibular, ele já sentia uma identificação com a profissão de professor, o que nos remete a uma associação com a palavra *vocação*. Com a escolha da palavra “muito” na segunda resposta, confirmamos a identificação, uma vez que “gostar muito” do que se faz, significa uma intensidade maior do que o esperado para se gostar de algo.

O comentário final da resposta acima nos dá uma ideia do quanto esse professor 5 está comprometido com sua profissão: “Acredito que o futuro da nação está na arte de educar e me encanta fazer parte desse processo” (PROFESSOR 5, 2011). Podemos formalizar outro encadeamento que confirma sua escolha pela profissão: *encanto com a profissão DC escolha*.

As questões 2 a 5 se referem ao relacionamento professor/aluno sem mencionar o AP:

Questão 2: Como descreve a relação interpessoal com seus alunos?

Questão 3: Quais seus sentimentos mais fortes em sala de aula?

Questão 4: O que desencadeia esses sentimentos?

Questão 5: Como você classifica seus alunos, a partir da maneira que eles se comportam em sala de aula.

A respeito da sua relação com os alunos em geral e aos sentimentos em sala de aula, o professor descreve como muito boa relação, com reciprocidade de “carinhos, respeito e confiança”, e que “adora trabalhar com crianças”. Apesar desses sentimentos, ele descreve que gosta muito do trabalho, mas às vezes se sente impotente e desmotivado. Construímos os seguintes encadeamentos:

- adorar trabalhar com criança DC boa relação;
- carinho, respeito e confiança mútuos DC boa relação;
- gostar muito do trabalho PT impotência e desmotivação.

Esse último encadeamento pode parecer, a princípio, uma contradição em relação ao encantamento pelo que faz, sentimentos expressos na primeira questão. No entanto, ao responder a questão 4, sobre o que desencadeia os sentimentos, o professor 5 se refere a aspectos exteriores ao seu desempenho: o “descaso da sociedade em geral pela educação”, incluindo aí a “instituição familiar”, a “desvalorização do profissional e a “falta de recursos pedagógicos”. Observamos que, mesmo diante de sentimentos de impotência e desmotivação, o professor 5 gosta mesmo muito do que faz.

As questões 6 a 12 são referentes à relação professor/AP:

Questão 6: Defina um Aluno Problema:

Questão 7: Você tem AP em sua sala de aula?

Questão 8: Quais as características do AP?

Questão 09: Por que você acha que ele é um AP?

Questão 10: Quais os sentimentos que o AP desperta em você?

Questão 11: Como você lida com esses sentimentos?

Questão 12: Qual a melhor forma de ajudar esses AP?

Sobre a definição de AP o professor responde de forma abrangente: “é um aluno que apresenta um comportamento inadequado, com evidência de violência, desrespeito e por conta de problemas afetivos e emocionais apresenta dificuldades de aprendizagem e de relações sociais” (PROFESSOR 5, 2011). E acrescenta na resposta à oitava questão: “alunos com dificuldades de interagir e de se relacionar

com os demais, alunos com comportamentos agressivos, desmotivados”. A partir dessa definição, podemos resumir a resposta, como nas análises anteriores, no seguinte encadeamento: *distúrbios de comportamento DC AP*.

Percebemos que o professor inclui problemas de aprendizagem na definição de AP, demonstrando que qualquer dificuldade enfrentada pelo aluno é suficiente para classificá-lo como AP.

Sobre os sentimentos pelo AP a resposta é: “tristeza e muitas vezes impotência”. Salientamos o fato de que mais uma vez o professor não menciona sentimentos negativos como raiva, ódio ou desprezo pelo AP, mesmo o descrevendo como agressivo e violento. Não seria estranho e talvez fosse até esperado o seguinte encadeamento: *AP DC raiva e desprezo*. No entanto, o professor transcende o esperado ou o possível e, em benefício do AP que deseja ajudar, cria o seguinte encadeamento: *AP DC tristeza e impotência*.

Sobre a melhor forma de ajudar o AP, esse professor se refere a um trabalho “diferenciado, voltado para a inclusão e valorização desse aluno no convívio escolar” (PROFESSOR 5, 2011) o que formalizamos com o encadeamento: *trabalho de inclusão e valorização DC neg-AP*.

As questões 13 e 14 se referem ao que o professor e a escola podem fazer pelo AP:

Questão 13: O que a escola pode fazer pelo AP?

Questão 14: O que o professor pode fazer pelo AP?

Quanto ao papel da escola para ajudar o AP, o professor 5 responde que a escola é o segundo lugar onde o AP mais “absorve informações” e deve “resgatar princípios e valores perdidos”; que a escola deve por essa razão, “trazer a família para participar do processo de inclusão do AP”. Formalizamos então os seguintes encadeamentos:

- resgatar princípios e valores DC neg-AP;
- envolver a família no processo de inclusão DC neg-AP.

Percebemos que esse professor acredita que o papel de instituir ou resgatar princípios e valores é primeiramente da família, e não da escola, como acreditamos que seja.

Sobre o que ele próprio pode fazer pelo AP, sua resposta também parece simplista, uma vez que ele descreve o AP como agressivo e violento: “Participar ativamente da vida do aluno, conhecendo sua realidade e fazendo uma educação

humanista e afetiva” (PROFESSOR 5, 2011). Formalizamos os encadeamentos:

- participação ativa na vida do AP DC neg-AP;
- educação humanista e afetiva DC neg-AP.

Referimo-nos à solução simplista do professor, pois não nos parece que apenas agindo dessa forma se resolvam questões comportamentais graves conforme a descrição do próprio professor.

As questões 15 e 16 são referentes aos motivos do professor para ajudar o AP:

Questão 15: Você acha que o professor deve ajudar AP?

Questão 16: Por quê?

A resposta à questão 15 é “acho que sim”: uma afirmação clara e firme. Formalizamos o encadeamento: *poder ajudar DC ajuda*.

A questão 16 é respondida de forma extensa, mas com a mesma essência das respostas dos outros professores: o professor tem o dever de ajudar o AP. Ele afirma:

Acho que o professor tem uma missão em sua vida docente: ensinar sim, mas também acolher, ajudar seus alunos. Têm muitos que precisam de um apoio maior e se a gente não consegue, encaminhamos para quem sabe mais que nós. (PROFESSOR 5, 2011)

Podemos formalizar alguns encadeamentos a partir dessa resposta do professor 5:

- é missão ajudar DC ajuda;
- é missão acolher DC acolhe;
- precisar de muita ajuda DC ajudar.

Com esse professor 5 concluímos nossa análise, confirmando o que os outros seis docentes que analisamos anteriormente afirmam: ajudar o aluno faz parte do trabalho ou, como alguns declaram, é uma missão do professor. Ajudar o AP nos parece necessário, pois dois dos professores dizem que esses alunos necessitam *muito* mais de ajuda que os que não têm problemas.

As respostas às questões 15 e 16 nos mostram que não existem dúvidas, entre os professores que responderam aos nossos questionários, sobre o papel do professor em relação ao AP: esse deve ser ajudado, mesmo sendo um aluno que causa tantos problemas em sala de aula. Confirmamos os encadeamentos

elaborados na nossa hipótese:

- professor DC ajuda (um encadeamento normativo);
- AP PT ajuda (um encadeamento transgressivo).

#### 4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ANÁLISES

Dos dezessete questionários respondidos, apenas sete estão de acordo com os critérios estabelecidos na metodologia para a análise: primeiro os que têm todas as questões respondidas e segundo que as respostas contêm mais de três palavras.

Apesar de termos analisado detalhadamente apenas sete questionários, faremos nessa etapa do trabalho referências aos outros dez (que estão em anexo), no sentido de compararmos o quantitativo de respostas semelhantes e diferentes e para confirmarmos ou negarmos respostas que são comuns aos sete analisados.

Em relação à primeira questão (por que escolheu a profissão), percebemos que quase todas as respostas, e não apenas as sete analisadas, se referem ao gostar da profissão como o motivo para escolhê-la. Apenas um, o professor 5 da escola pública, declara que escolheu ser professor para custear suas despesas. Mesmo aqueles professores que a princípio não escolheram ou o fizeram por falta de opções, com o tempo passaram a gostar. Portanto, todos os professores entrevistados gostam de ser professor, mesmo com as dificuldades apontadas nas outras respostas. O professor define sua escolha pelo gostar, o que nos confirma o encadeamento argumentativo unânime: *gosto pela profissão DC escolha*.

Quanto à questão da relação do professor com os alunos em geral, constatamos que todos se referem à boa relação e citam sentimentos como alegria, prazer, carinho, respeito, compreensão, mas também tristeza, decepção e impotência. O curioso é que esses três últimos adjetivos têm como motivos fatores externos ao contexto de sala de aula, são: a desvalorização da profissão, a falta de apoio das famílias dos alunos, falta de condições de trabalho, entre outros. Confirmamos o encadeamento compartilhado por todos os professores: *sentimentos positivos pelos alunos DC boa relação*.

Em relação à definição de AP, observamos outra unanimidade: todos os professores o descrevem como portador de distúrbios de comportamento. Alguns



citam apenas comportamentos que consideram inadequados para sala de aula, como, por exemplo: ser inquieto, conversar com outros alunos, desrespeitar normas e regras da escola, mas a maioria utiliza a palavra agressividade como característica principal. Alguns falam em violência, problemas mentais. Nesse sentido, é que decidimos agrupar esses comportamentos, para fazermos os encadeamentos, na expressão “distúrbios de comportamento” que engloba tanto problemas menos graves quanto os mais graves, como a violência.

Após a análise das respostas à sexta questão (definição de AP), reafirmamos aqui o fato interessante de que os professores (todos) consideraram como características para definir o AP, apenas problemas comportamentais, ou seja, para eles os AP não são assim por terem dificuldades de aprendizagem, mas de comportamento. Alguns até fazem referências às dificuldades de aprendizagem, no entanto as consideram como consequências do desajuste comportamental. Argumentativamente confirmamos os encadeamentos:

- distúrbios de comportamento DC AP (1);
- AP DC tristeza (2);
- AP DC angústia, decepção (3).

O encadeamento (1) caracteriza o AP; os encadeamentos (2) e (3) caracterizam o professor. O encadeamento (1) nos mostra que o professor tem uma visão reducionista e simplista do AP, uma vez que um AP pode ser problemático por conta de sérios problemas psicológicos, emocionais e sociais e de aprendizagem. Pelo que está posto, se o aluno não tiver problemas de comportamento, ele não será um AP. Se ele assiste as aulas quieto, não briga nem perturba o professor, nem os colegas, mesmo que ele apresente sérias dificuldades de aprendizagem como a dislexia, não será considerado um AP.

Se um aluno disléxico, (que é aquele que apresenta problemas sérios de aprendizagem caracterizados por dificuldades de leitura escrita que pode afetar a percepção dos sons da fala, segundo a Associação Brasileira de Dislexia, ABD), por exemplo, mas não criar problemas de mau comportamento em sala de aula, será deixado de lado como mais um aluno considerado lento, e não um AP. Essa postura, tão comum em muitos professores, representa um olhar ultrapassado sobre o que de fato caracteriza um AP. É um pensamento da época em que o bom aluno era o que não “aparecia”, não criava problemas durante as aulas. Dessa forma, podemos, segundo esse olhar, formalizar um encadeamento que faz sentido: *neg-distúrbios de*

*comportamento DC neg-AP.*

Comparando as respostas à questão sobre os sentimentos do professor pelo AP, percebemos que eles se referem a sentimentos negativos como tristeza, desespero, impotência, angústia, decepção e raiva. No entanto, finalizam as respostas com enunciados do tipo: “vontade de ajudá-los”; “mas não desisto e continuo tentando fazer a diferença”; “superação e força”; “dar mais carinho a esses alunos”. Construímos alguns encadeamentos para simplificar o entendimento:

- sentimentos negativos PT desejo de ajudar;
- sentimentos negativos PT não desistir de ajudar;

Na questão seguinte sobre como os professores lidam com seus próprios sentimentos negativos pelo AP, eles complementam com as mesmas finalizações anteriores: “tentando entender suas atitudes”; “dando prioridade e elogiando”; “com dificuldades, pois nos sentimos sozinhos e despreparados”; “procuro sempre sufocá-lo em meio à minha paixão”. “dar mais atenção, converso e aconselho”. Formalizamos os seguintes encadeamentos:

- priorizar e elogiar o AP DC superar sentimentos negativos;
- entender atitudes DC superar sentimentos negativos;
- sufocar sentimentos DC superar sentimentos negativos.

Podemos observar que, mesmo diante de sentimentos negativos, os professores (mesmo os que não foram analisados) procuram se superar para beneficiar os AP. Nenhum deles afirma que diante desses sentimentos desistem de tentar ajudar o AP. Resumimos as respostas às duas questões com os seguintes encadeamentos:

- sentimentos negativos PT tentativa de superação;
- AP DC afeto e compreensão;
- despreparo para ajudar PT esforço para ajudar.

Na questão 11, sobre a melhor forma de ajudar o AP, mais uma vez quinze professores (dois não respondem) mencionam alguma forma de ajudar um AP. Há uma diversidade de respostas, pois cada um entende de forma diferente essa questão de ajudar alguém com problemas de comportamento. Alguns acreditam que o envolvimento da família é a solução; outros afirmam que elogios, motivação e conversas informais, além de mais atenção a esse tipo de aluno, resolveriam. Nenhum dos quinze se refere a deixar o AP sem ajuda.

Quanto às questões 13 e 14, sobre o papel da escola e do próprio professor

para ajudar o AP, há uma extensão das respostas anteriores. As soluções são praticamente as mesmas. Isso demonstra que para os professores não há diferença entre o que teoricamente se pode fazer pelo AP e o que de fato o professor e a escola podem fazer por ele. Apenas três professores recomendam ajuda exterior à escola com outros profissionais especializados. Dois professores não respondem.

Formalizamos os seguintes encadeamentos:

- motivar e valorizar DC neg-AP;
- acompanhamento psicológico DC neg-AP;
- envolvimento da família na escola DC neg-AP;
- resgatar princípios e valores DC neg-AP.
- desenvolvimento de projetos de inclusão DC neg-AP.

Mais uma vez, observamos que a maioria dos professores acredita que a solução para o AP está na melhoria da questão comportamental. Pelo que está posto, se os comportamentos “inadequados” ou “inaceitáveis” em sala de aula forem resolvidos, o AP deixará de *ser* um problema. *Ter* um problema (psicológico, mental, ou de aprendizagem sério) parece ser uma questão que não faz parte das preocupações dos professores aqui analisados uma vez que, ao definir um AP, eles não mencionam qualquer problema dessa ordem. Encerramos com os seguintes encadeamentos:

- ser um problema comportamental em sala de aula DC AP;
- ter um problema em sala de aula DC neg-AP.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve origem nas exaustivas discussões sobre prática docente acontecidas nas aulas de Psicologia da Educação e nos cursos de extensão universitária ministrados para professores das redes municipal e estadual, alunos do Curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus XIV (Conceição do Coité), onde trabalha a autora, nos últimos vinte anos.

Durante aquelas discussões, um comportamento dos professores chamou nossa atenção: uma reclamação unânime de alunos chamados por eles de alunos-problema (AP). Eram alunos que transformavam a docência em um “inferno”: mal educados, que atrapalhavam a vida de outros alunos e professores; considerados insuportáveis e sem jeito. Tudo que se fazia para que eles melhorassem o comportamento e se “enquadrassem” no modelo desejado, não dava resultado. Esses discentes eram responsabilizados pelos problemas de saúde ocupacional de quase todos os professores.

Quando os professores eram questionados sobre o porquê de tentarem fazer “tudo” por esses alunos-problema, respondiam que não poderiam ficar sem tentar fazer algo por eles; que não desistiam enquanto houvesse uma chance de ajudar.

O discurso desses professores sempre nos pareceu confuso: se o aluno era problema, se atrapalhava as aulas, provocava doenças emocionais etc. por que os mantinham em sala de aula, permanecendo em estado de estresse todos os dias? Por que prorrogavam, ao máximo, o momento de encaminhá-los para outras instâncias profissionais mais capazes de ajuda efetiva? Por que não desistiam, se era tão difícil lidar com eles? Essas questões desencadearam o desejo de investigar o problema.

As reflexões sobre esses discursos nos levaram ao levantamento de uma hipótese que se tornou a essência deste trabalho: o comportamento dos professores em relação a ajudar os AP não era motivado apenas por uma determinação institucional de manter esses AP em sala de aula. Deveria existir motivos que ultrapassassem o desempenho profissional, pois um professor não pode ser obrigado a lidar com aluno cujo comportamento ultrapassa a barreira da civilidade, da convivência saudável que deve pautar a relação professor/aluno. Acreditávamos que essa motivação estaria ligada a um “dever”, a uma “obrigação” que muitos

professores deveriam sentir como parte inerente de seu trabalho.

Para analisarmos os discursos desses professores com mais profundidade, investigando os sentidos construídos pelas relações argumentativas entre esses discursos, seguimos as orientações da Teoria da Argumentação na Língua (ANL), e especificamente da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS).

A noção de *sentido* apresentada por Ducrot contemplou nossas expectativas de demonstrar nossa hipótese. Nosso objetivo era compreender como, pela análise do discurso, ou seja, pelo que está posto, resultado da língua em uso, o professor define as relações com sua profissão; como descreve, se posiciona e quais as soluções propostas para o AP (Aluno-Problema).

A escolha da Teoria da Argumentação na Língua/ Teoria dos Blocos Semânticos (ANL/TBS) ocorreu por conta de seus teóricos que, seguindo princípios saussurianos de autonomia linguística, estabelecem que a busca do sentido de um discurso se dá a partir das relações entre as palavras; que o sentido está na própria língua sem a influência de aspectos extralinguísticos; que, ao enunciarmos, o fazemos argumentativamente através de encadeamentos normativos ou transgressivos, que eles formularam os primeiros em X DC Y, e os segundos em X PT Y.

Para iniciarmos a base teórica deste trabalho, buscamos as influências de Saussure no trabalho de Oswald Ducrot, Jean-Claude Anscombre e Marion Carel, mostrando como eles se ancoraram na noção de valor, da relação entre as palavras da língua para construir o sentido dos discursos, (contida no CLG de Saussure), e na noção de alteridade segundo Platão, para construir uma teoria firmada na noção de relação.

A seguir, mostramos como as idéias de Benveniste, principalmente sobre a enunciação, também influenciaram os autores da ANL/TBS, para que a inscrevessem como uma teoria enunciativa, mostrando que o enunciado é a unidade mínima do discurso, mas diferenciando-se do mestre quanto à definição do que seja enunciação, pois, enquanto para Benveniste, é uma apropriação da língua feita por um locutor para enunciar algo, para Ducrot enunciação é o surgimento do enunciado, singular e único.

Escolhemos também fazer uma comparação entre três teorias sobre a argumentação, buscando pontos de contato com a ANL/TBS, constatando que a Retórica Clássica e a Nova Retórica trataram a linguagem com instrumento, como

meio para alcançar a adesão dos interlocutores a uma tese defendida por um locutor. A adesão como objetivo final do discurso, presente nas duas retóricas, evidencia a distância entre as concepções de linguagem dessas teorias e a concepção de linguagem como constitutiva do ser humano que está subjacente à ANL/TBS.

Descrevemos alguns pontos da ANL/TBS que consideramos importantes para nossas análises, como os conceitos de frase/texto, enunciado/discurso; argumentação interna e externa; negação e polifonia.

Apresentamos as análises dos dados, ou seja, das entrevistas transformadas em encadeamentos argumentativos para, linguisticamente, compreendermos o que foi dito pelos professores, buscando a demonstração de nossas hipóteses.

Ducrot e seus colaboradores fazem distinção entre *frase* e *enunciado*, assim como entre *significação* e *sentido*. A frase é uma entidade teórica; é, segundo o autor, uma “construção do linguista”; o enunciado é “uma realidade empírica” (DUCROT, 1990, p. 53); é a realização da frase; é o que de fato falamos ou escrevemos; a uma sucessão de enunciados ele chama de *discurso*.

A *significação* é o valor semântico da *frase*, da entidade teórica e o *sentido* é o valor semântico do *enunciado*. Dessa forma, pensamos que, se analisássemos os enunciados produzidos pelos professores, poderíamos chegar ao sentido de seus discursos. Para que esse objetivo fosse alcançado, selecionamos dezessete professores de duas escolas de nível fundamental e médio que responderam um questionário com questões relativas à sua função e relacionamento com alunos e AP entre outras.

Todas as respostas aos questionários dos dezessete professores foram transformadas em encadeamentos argumentativos que representam para Ducrot a forma como empregamos a língua, ou seja, para Ducrot a língua é argumentativa. Em sua teoria, o sentido de uma expressão linguística é dado pelos discursos argumentativos que podem ser encadeados a partir dessa expressão; que a argumentação está na língua, e não em elementos extralinguísticos.

Um encadeamento argumentativo é constituído por dois segmentos ligados por um conector que é formalizado em X conector Y, em que o primeiro é chamado de segmento suporte e o segundo de segmento aporte. A ANL/TBS só admite dois tipos de conectores: *portanto* (DC) e *no entanto* (PT), pois eles expressam uma relação de semelhança (em DC) e diferença (em PT) no interior dos enunciados que

representam a relação de alteridade em Platão. Outra razão para a escolha desse conectores é que eles introduzem a *interdependência semântica* entre os segmentos do encadeamento, que é o fato de que o primeiro segmento (suporte) só constrói seu sentido na relação com o segundo segmento (aporte). Os dois conectores, *portanto* (DC) e *no entanto* (PT), constroem dois tipos de encadeamentos: os *normativos* em (DC) que seguem a norma da língua e os *transgressivos* em (PT) que transgridem a norma da língua. Através das análises dos encadeamentos argumentativos, chegamos a algumas verificações que agora apresentamos.

Primeira verificação: notamos que ainda existe professor que escolhe a profissão por vocação e acredita que essa vocação está diretamente ligada ao fato de gostar de criança. Se pensarmos no significado da palavra *vocação* como um chamado ou como um dom ou tendência natural, perceberemos que escolher ser professor por vocação, demonstra uma visão romântica que ainda persiste a respeito da função do professor: aquele que “nasceu” para ser ou tem o dom para ser. Também o fato de gostar de criança como pré-requisito para escolha da profissão revela a aura maternal que resiste em permanecer sobre o professor, ou seja, um professor deve ser como uma mãe para seus alunos. Comprovamos isso através dos encadeamentos:

- descoberta da vocação DC escolha. (Professor 4).
- gostar de trabalhar com criança DC escolha. (Professor 5)

Esses encadeamentos mostram que há professores marcados pela definição histórica de sua profissão, comprovada neste trabalho, que sobrecarrega seu desempenho com tarefas que estão além das responsabilidades e competências pedagógicas próprias de um professor como, por exemplo, resolver problemas como a dislexia, TDAH (transtorno de atenção) e outros problemas de aprendizagem, lidar com violência de alunos etc. Há expectativas para o desempenho do professor que são impossíveis de serem atendidas: ele deve ser paciente, amoroso, acolhedor, amigo, pontual, assíduo e infalível. São exigências que podem gerar conflitos internos e externos ao professor, cujas consequências podem ser doenças ocupacionais físicas, emocionais e psicológicas graves, como stress e depressão.

Segunda verificação: a definição da palavra professor encontrada para este trabalho no livro *Ser Professor* (2008), demonstra que as habilidades exigidas e os papéis a cumprir no desempenho da profissão são maiores do que consta dos currículos dos cursos de graduação para formação de professores; esperamos do

professor que ele ensine, mas também que acolha, proteja, compreenda, aconselhe, releve, e ajude todos seus alunos. Que ele possa resolver não só problemas relacionados ao ensino, mas que administre problemas psicológicos, familiares, de comportamento, de aprendizagem e de relacionamentos professor/aluno e aluno/aluno. Acreditamos ser essa, uma expectativa superdimensionada que extrapola a formação e a capacidade de professores mal formados, mal orientados, mal remunerados e pouco valorizados.

Comprovamos essas afirmações nos seguintes encadeamentos argumentativos tirados das definições encontradas:

- ser fraterno e acolhedor DC ser professor;
- ter amor pela profissão DC ser professor;
- ser dedicado e receptivo DC ser professor.

Terceira verificação: a partir das definições do que é ser professor, criamos um conjunto de comportamentos esperados de um professor, que chamamos de “dever da profissão”. Esses deveres se constituiriam em normas da profissão, pois segui-los representam semelhanças com o que é definido e esperado, e transgredi-los representam diferenças em relação a esses comportamentos esperados. Por essas normas é sempre indicado que um professor siga as prescrições indicadas pelas definições. Considerando todas essas definições, escolhemos um encadeamento que representa e resume todas as expectativas, todas as funções e tarefas; tudo que é esperado, por todos (exigência social) e pelo próprio professor (auto-exigência) a respeito de sua postura profissional: *professor DC ajuda*.

Quarta verificação: diante do exposto, acreditamos que muitos professores, de uma forma ou de outra, ainda carregam de forma consciente ou inconsciente em suas memórias esse discurso, da ajuda incondicional que os leva a segui-lo, a despeito de todas as dificuldades e principalmente ao lidarem com os AP. Essa foi a hipótese que desencadeou este trabalho, e que foi confirmada, ao verificarmos que todos os professores pesquisados responderam que, mesmo reconhecendo seus AP como agressivos, violentos e mal educados, tentam ajudá-los de alguma forma. Ajudar, inclusive o AP, faz parte das funções de um professor; é esperado que ele o faça. É uma “norma” da sua profissão. Ajudar ou tentar ajudar o aluno sempre. Desempenhar seu papel em benefício do aluno.

Todas as respostas dos professores pesquisados demonstraram que eles seguem ou transgridem a norma da profissão para beneficiar o AP. Mesmo aquela



em que a possibilidade de ser seguida, sem causar espanto nem danos ao seu desempenho, que é representado pelo encadeamento *AP DC neg-ajuda*, eles não o fazem. Eles transgridem a norma para beneficiar o AP. Representamos essa transgressão com o encadeamento: *AP PT ajuda*. Confirmamos que mesmo os professores que desprezaram os AP com os adjetivos mais negativos, demonstraram nos encadeamentos argumentativos, que procuravam ajudá-los de alguma forma.

Quinta verificação: considerando que, pelo “dever da profissão,” as funções do professor (acolhedor, afetivo e compreensivo que são qualidades maternas) estão marcadas e ainda persistem no imaginário social. Confirmamos que não é esperado que um professor siga a norma contida no encadeamento *professor DC neg-ajuda*. Nesse contexto, é compreensível que um professor, mesmo tendo como aluno uma criança ou adolescente com problemas de toda ordem, se negue a abandoná-lo, sem antes buscar alguma forma de ajudá-lo. Nesse sentido, de um professor esperamos sempre que ele diga: *AP PT ajuda*.

Podemos pensar que o professor esteja imbuído de um “dever” aprendido durante sua formação profissional e a convivência social e, por causa disso, apresente um comportamento contraditório: quando se encontra nos espaços fora das salas de aula, queixa-se dos AP, reclama que não consegue lidar com eles mesmos, no entanto ele é capaz de transgredir um comportamento possível do ponto de vista pedagógico, que seria desistir dele entregando-o à escola, para que essa tome as providências cabíveis, mas, no espaço escolar, tenta ajudá-los.

Acreditamos que essa transgressão, *AP PT ajuda*, que confirmamos com as respostas às questões 15 e 16, (em que todos os professores analisados declararam que faz parte das funções do professor ajudar o AP,) é orientada pela força do “dever” a cumprir. A obrigação de ser um professor de acordo com o “dever da profissão”, ou seja, ele transgredir a norma linguística, uma vez que AP, por semelhança, orienta para continuações negativas, (o que seria viável o encadeamento *AP DC neg-ajuda*) para seguir uma norma da profissão (Professor DC ajuda) que o obriga a dizer *AP PT ajuda*.

Notamos que a forma de ajuda para os AP é a de encaminhá-los para quem tem competência para ajudá-los. No entanto eles permanecem nas escolas, pois muitas vezes não há como, nem para quem encaminhar em seus contextos sociais. Cuidar, tratar o AP não faz parte do trabalho do professor. Sua tarefa é educar os

alunos. É transmitir o patrimônio científico, histórico e cultural acumulado pelas gerações para que cada ser se transforme em sujeito de seu próprio corpo, do seu próprio pensar e agir, do seu próprio destino.

Também cremos ter demonstrado as hipóteses traçadas no início deste trabalho e alcançado nosso objetivo que era promover uma discussão sobre a relação professor/AP, buscando superar uma contradição em seu discurso em que afirmavam que não aceitavam o AP, mas não desistiam dele; que as críticas ao fato de não se responsabilizarem em melhorar AP eram injustas e desrespeitosas; que eles sabem o que fazer, como ajudar o AP.

Nossos professores pesquisados demonstraram linguisticamente que gostam de sua profissão, de acordo com o encadeamento:

- *gostar da profissão DC escolha;*

Alguns são até apaixonados. Descobrimos isso no encadeamento:

- *paixão pela profissão DC escolha;*

Amam seus alunos e se dão bem com eles de modo geral. Verificação demonstrada pelo encadeamento:

- *emoção e prazer DC boa relação;*

Sabem descrever seus AP. Demonstramos isso no encadeamento:

- *distúrbios de comportamento DC AP;*

Reconhecem os sentimentos que nutrem pelo AP. Registramos o encadeamento:

- *AP PT carinho.*

Conhecem seu papel na solução dos problemas do AP. Formamos os encadeamentos:

- *diálogo DC neg-AP;*

- *aconselhamento DC neg-AP;*

Sabem também o papel da instituição escolar para a mesma questão.

Encadeamentos:

- *envolvimento familiar na ajuda ao aluno DC neg-AP;*

- *encaminhamento a profissionais especializados DC neg-AP.*

Esse é o perfil argumentativo dos discursos dos nossos professores pesquisados. Talvez não seja o perfil de todos os professores, até mesmo porque não foi nossa pretensão investigar todos os docentes, e sim refletir sobre uma situação muito criticada no contexto escolar, principalmente das escolas públicas de

níveis fundamental e médio, que é a relação professor/AP.

Consideramos nossa amostra, composta por sete questionários, suficiente para os resultados que encontramos, na medida em que não observamos diferenças entre professores da rede pública e particular de ensino ao compararmos as respostas dos dois grupos. Também levamos em conta que nossa pesquisa não se constituiu em pesquisa quantitativa de dados, mas de buscar o sentido dos discursos do professor sobre o AP e para isso nosso objetivo foi alcançado.

Nosso desejo era compreender o sentido dos discursos dos nossos professores/alunos, quando afirmavam que não aceitavam os AP, não sabiam lidar com eles, não os desejavam em sala de aula, mas não conseguiam abandoná-los à própria sorte nem excluí-los de suas salas de aula sem antes promoverem alguma forma de ajudá-los, mesmo que muitas vezes não soubessem como fazê-lo.

Se para Ducrot (2009) o objetivo da argumentação é fazer o interlocutor encontrar o sentido do discurso do locutor e não influenciar nem convencer, ao analisarmos argumentativamente os discursos dos professores sobre o AP, (conforme os conceitos da ANL) pudemos observar, pelos encadeamentos argumentativos, como se construiu o sentido que questionávamos antes deste trabalho. Não buscamos a verdade ou a falsidade dos discursos, mas o sentido do que diziam.

Sabemos que esta pesquisa não contempla todos os questionamentos sobre a relação professor/aluno. Esperamos valorizar a interdisciplinaridade e que o aporte teórico utilizado neste trabalho represente mais um passo na compreensão das dificuldades enfrentadas pelos milhares de professores que, no dia a dia em seu trabalho, com crianças e adolescentes, principalmente, mas não só, se sentem muitas vezes sozinhos, frustrados, desvalorizados e mal remunerados, mas carregam dentro de si uma esperança que os faz permanecer na luta.

## REFERÊNCIAS

ABRAÃO, Maria H. M. B. **O professor e o ciclo de vida profissional**. In: ENRICONE, Délcia (et al.). *Ser professor*. 6 ed. Porto Alegre: EDIPUC, 2008.

ARISTÓTELES (384-322 aC). **Retórica**. Tradução de Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2011.

ARROYO, Miguel. **O ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARBISAN, Leci Borges. **Fundamentos da Teoria da Argumentação na Língua**. Porto Alegre: [mar/jul 2012]. Aulas ministradas no curso de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Prédio 08, sala 303.

\_\_\_\_\_. O sentido no discurso: o olhar da Teoria da Argumentação na Língua. In: FANTI Maria da Glória di; BARBISAN, Leci Borges (orgs). **Enunciação e discurso: tramas de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 131-151.

\_\_\_\_\_. **Teorias do texto e do discurso**. Porto Alegre: [ago/dez 2012]. Aulas ministradas no curso de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Prédio 08, sala 303.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria Glória Novak e Luiza Neri. Revisão: Isaac Nicolau Salum. 5 ed. Campinas, SP: Ed. Nacional da Universidade de São Paulo, 2005.

BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. In: \_\_\_\_\_. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães (et al.). Revisão: Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Ed. Pontes, 1989, p. 81-90.

BOCCHESI, Jocelyne da Cunha. O professor e a construção de competências. In: ENRICONE, Délcia (et al.). **Ser professor**. 6 ed. Porto Alegre: EDIPUC, 2008.

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. **La semántica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semánticos**. Traducción y edición: Maria Marta García Negroni e Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005.

\_\_\_\_\_. A polifonia linguística. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 46, nº 1, p. 27-36, jan/mar. 2011. Tradução de Leci Borges Barbisan.

CORDERO, Nestor L. Introduction.1993. In: **O sentido no discurso: o olhar da Teoria da Argumentação na Língua**. BARBISAN, Leci Borges. São Paulo: Contexto, 2012. p. 131-151.

**DICIONÁRIO ONLINE**. Disponível em: < <http://www.dicio.com.br/>>. Acesso em: setembro, 2012.

DOSSE, François. História do Estruturalismo. In: \_\_\_\_\_. **O canto do cisne de 1967 aos nossos dias**. v.2. São Paulo, Campinas: UNICAMP, 1994.

DUCROT, Oswald. Enunciação. In: \_\_\_\_\_. **Enciclopedia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda. 1984. p. 368-392.

\_\_\_\_\_. **Polifonia y Argumentación**: Conferencias del Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1990.ativa

\_\_\_\_\_. Argumentação Retórica e Argumentação Linguística. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 44, nº 1, p. 20-25, jan/mar, 2009. Tradução de: Leci Borges Barbisan.

\_\_\_\_\_. **O dizer e o dito**.Campinas, S.Paulo. Pontes, 1987.

ENRICONE, Délcia (et al.). **Ser professor**. 6 ed. Porto Alegre: EDIPUC, 2008.

ENRICONE, Délcia. **O professor e as inovações**. In: ENRICONE, Délcia (et al.). **Ser professor**. 6 ed. Porto Alegre: EDIPUC, 2008.

FREITAS, Ernani Cesar de. **A Teoria da Argumentação na Língua**: blocos semânticos e a descrição do sentido no discurso. Tese de Doutorado, Faculdade de Letras: PUCRS, 2006.

FREGE, Gottlob. Sens et denotation. In: CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. **La semántica argumentativa**: uma introducción a la teoría de los bloques semáticos. Traducción y edición: Maria Marta García Negroni e Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005. p. 28.

GRILLO, Marlene. **O professor e a docência: o encontro com o aluno.** In: ENRICONE, Délcia (et al.). Ser professor. 6 ed. Porto Alegre: EDIPUC, 2008.

MEYER, Michel. **Prefácio à edição brasileira.** In: PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. Tratado da argumentação: a nova retórica. 2005.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica.** 2 ed. S. Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução de Patricia Chittoni. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

PLANTIN, Cristian. **Argumentação.** Tradução de Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PROFESSORES ENTREVISTADOS E ANALISADOS. (professores dois, três, três, quatro, cinco, seis, oito).

REBOUL, Olivier, 1925. **Introdução à Retórica.** Tradução de Ivone C. Benedeti. S. Paulo, Martins Fontes, 2004.

RUSSELL, Bertrand. On denoting. Mind, 14. In: CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. **La semántica argumentativa: uma introducción a la teoría de los bloques semánticos.** Traducción y edición: Maria Marta García Negróni e Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005. p. 28.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** Organização/edição de Charles Bally; Albert Sechehaye. Tradução de Antônio Chelini e José Paulo Paes; Izidoro Blikstein. 27 ed. SP: Cultrix, 2006.

\_\_\_\_\_. **Escritos de linguística geral.** Organização/edição de Simon Bouquet; Rudolf Engler. Colaboração de Antoinette Weil. Tradução de Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lucia Franco. SP: Cultrix, 2004. p.19-80.

STOBÄUS, Claus D., MOSQUERA, Juan J. M. **O Professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade** in ENRICONE, Délcia (et al.). Ser professor. 6 ed. Porto Alegre: EDIPUC, 2008.

## **ANEXO A – Questionários analisados com os respectivos encadeamentos argumentativos**

### **Questionário / Professor 2 – Escola particular**

Obrigada por responder este questionário que contribuirá com a realização de minha pesquisa no curso de Doutorado realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUC-RS. O objetivo do questionário é discutir com vocês a relação professor-aluno durante o desempenho do trabalho.

#### **1ª Por que você escolheu ser professor?**

Acredito que seja a única maneira de contribuir para a formação do cidadão consciente, crítico e ativo na comunidade em que vivemos.

#### **2ª Como descreve a relação interpessoal entre seus alunos e você?**

Tenho uma relação agradável, brinco com eles, claro que não esquecendo de algumas limitações.

#### **3ª Quais os sentimentos mais fortes que acometem você durante as aulas?**

Emoção, tristeza e alegria constante.

#### **4ª O que desencadeia esses sentimentos?**

Emoção em lhe dar com crianças em diferentes situações, tristeza ao ver o descaso da família na educação dos filhos, sentindo-se impotentes em determinadas circunstâncias e alegria ao ver crianças felizes vivendo intensamente sua infância.

#### **5ª Como você classifica seus alunos, a partir da maneira que eles se comportam em sala de aula?**

Observando sua maneira de agir, sua mudança de rotina não costumo classificar meus alunos, colocando tortulhos, fazendo se sentir culpados por vivenciarem determinadas experiências, apto por observar, conversar com atenção diagnosticando e procurando soluções cabíveis para ajuda-los.

#### **6ª O que é um aluno-problema para você? Defina-o.**

Aquele aluno que tem dificuldade de interagir com os demais colegas, é egocêntrico agressivo e até mesmo, os tímidos, que se escondem atrás de alguns traumas, ou possuem dificuldade para aprender.

#### **7ª Você tem aluno-problema em sua sala de aula?**

Vários.

### **8ª Quais as características do aluno-problema?**

Tem dificuldade de obedecer regras, desrespeitar as pessoas, ameaça, causa conflitos, provoca bullying, intimida, se sente rejeitado, excluído e por isso, provoca tumultos, brigas, com a finalidade de que alguém, o perceba, para que ele seja notado e tenha seus problemas resolvidos.

### **9ª Por que você acha que ele é um aluno problema?**

Devido a uma desestrutura no ambiente familiar, da exclusão que ele sofre no meio em que vive inclusive na própria escola.

### **10ª Quais os sentimentos que eles despertam em vocês?**

Impotência, decepção e muita vontade de ajudá-los

### **11ª Como você lida com esses sentimentos?**

A impotência causada pela banalização do problema, por parte da própria família, decepção por não poder livrá-los de determinadas situações vividas na sociedade, na escola e no meio familiar. Sentimentos esses, que se misturam com vontade de ajuda-los com carinho, atenção, diálogo constante e meios de incluí-los no processo ensino-aprendizagem, sem discriminação, entendendo o que se leva a agir dessa forma, acredito que assim, contribuirei para a mudança ou para a melhoria da sua realidade.

### **12ª Qual a melhor forma de ajudar esse aluno?**

Dando prioridade, elogiando sempre, conversando informalmente, valorizando sua opinião, acatando seu conhecimento prévio, entre outras.

### **13ª O que a escola pode fazer por ele?**

Junto com o professor e o coordenador da escola, fazer visitas à família, diagnosticar o que causa determinados problemas, viabilizando meios e resolução prática.

### **14ª O que o professor pode fazer por ele?**

Dar atenção carinho, proporcionar momentos e conversas agradáveis, criando vínculos de confiança, diálogo e amizade transformando a sala de aula em ambiente apaziguador, fazendo perceber um ser importante mostrando que ele faz falta na sala sentindo saudade, pois talvez seja na escola, onde ele se sinta confortável.

### **15ª Você acha que o professor deve ajudar o Aluno Problema?**

Sim.

### **16ª Por quê?**



Acho que o professor tem um papel além de ensinar, que é cuidar e acolher os alunos e também o Aluno Problema que precisa muito de ajuda.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Nilzete cruz

### **Encadeamentos argumentativos / Professor 2 – Escola particular**

Questões de 1 a 5

Profissão que forma cidadãos DC escolha

Alegria em sala de aula DC boa relação com alunos em geral

Questões de 6 a 12

Distúrbios de comportamento DC Aluno-Problema (A.P)

Desestrutura familiar DC A.P

\*Aluno- Problema DC impotência

Impotência PT valorizar

Questões 13 e 14

Valorizar DC neg A.P → Solução pelo professor

Diagnosticar Problemas com a família DC neg A.P → Solução pela escola

Questões 15 e 16

Deve ajudar DC ajuda

Obrigaçãõ do professor DC ajudar

### **Questionário/ Professor 3 – Escola particular**

Obrigada por responder este questionário que contribuirá com a realização de minha pesquisa no curso de Doutorado realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUC-RS. O objetivo do questionário é discutir com vocês a relação professor-aluno durante o desempenho do trabalho.

#### **1ª Por que você escolheu ser professor?**

Porque sempre gostei de crianças e na época em que eu estudava só haviam duas opções, então resolvi escolher o magistério e com certeza foi a melhor escolha, jamais tive arrependimentos.

#### **2ª Como descreve a relação interpessoal entre seus alunos e você?**

Estou sempre procurando participar das atividades com meus alunos, inclusive nas brincadeiras, tenho carinho e afeto por eles.

#### **3ª Quais os sentimentos mais fortes que acometem você durante as aulas?**

Algumas vezes tristeza, mas a maior parte determinação e amor pelo que faço.

#### **4ª O que desencadeia esses sentimentos?**

Falta de compromisso dos pais em relação a colaboração no desenvolvimento das crianças , mas mesmo assim não desisto de lutar para atingir meus objetivos.

#### **5ª Como você classifica seus alunos, a partir da maneira que eles se comportam em sala de aula?**

Alguns alunos são muito agitados e acabam revolucionando toda a turma, porém a maioria é comportada e fácil de serem acalmados.

#### **6ª O que é um aluno-problema para você? Defina-o.**

Um aluno que atrapalha a aula conversando e brincando o tempo todo, que não faz as atividades e briga com os colegas.

#### **7ª Você tem aluno-problema em sua sala de aula?**

sim, vários.

#### **8ª Quais as características do aluno-problema?**

São inquietos, não respeitam a professora e nem os colegas, não cumprem deveres e nem respeitam regras.

#### **9ª Por que você acha que ele é um aluno problema?**

Porque eles possuem as características relatadas na questão 9.

**10ª Quais os sentimentos que ele desperta em você?**

Às vezes da angústia, impotência e intolerância, mas não desisto e continuo tentando fazer a diferença e buscando soluções.

**11ª Como você lida com esses sentimentos?**

Tratando-os com carinho, pois muitas vezes são crianças carentes, mantendo a calma e conversando com eles.

**12ª Qual a melhor forma de ajudar esse aluno?**

Convocar os pais para solicitar auxílio, além de trata-los com carinho e paciência.

**13ª O que a escola pode fazer por ele?**

Está sempre que possível em contato com a família, buscando soluções para os problemas.

**14ª O que o professor pode fazer por ele?**

Incentivá-los, mostrando que se ele cumprir com as atividades, respeitar os outros e cultivar novos valores contribuirá para melhor seu rendimento escolar. Assim procuro desenvolver atividades lúdicas que proporcionam momentos agradáveis na escola e conseqüentemente darão mais prazer para responder.

**15ª Você acha que o professor deve ajudar o Aluno Problema?**

Acho sim.

**16ª Por quê?**

O professor tem um papel importante além de ensinar: é de tentar ajudar todos os alunos que precisam de apoio. O A.P, mais do que o aluno sem problemas, precisa muito de ajuda e tento ajudar.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Nilzete Cruz

**Encadeamentos argumentativos/ Professor 3 – Escola particular**

Questões 1 a 5

Gostar de criança DC escolha

Amor pela profissão DC determinação em sala de aula

Determinação em sala de aula DC boa relação com alunos em geral.

Questões 6 a 12

Distúrbios de comportamento DC Aluno-Problema (A.P)

Aluno-Problema DC impotência

Impotência PT buscar soluções

Questões 13 e 14

Incentivar DC neg A.P → solução pelo professor

Buscar soluções com a família DC neg A.P solução pela escola

Questões 15 e 16

Deve ajudar DC ajuda

Dever do professor DC ajuda

### **Questionário/ Professor 3 Escola pública.**

Obrigada por responder este questionário que contribuirá com a realização de minha pesquisa no curso de Doutorado realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUC-RS. O objetivo do questionário é discutir com vocês a relação professor-aluno durante o desempenho do trabalho.

#### **1ª Por que você Escolheu ser professor?**

Inicialmente por falta de opção. Durante o meu curso Letras/Português decidi várias vezes em desistir: Após ao projeto PIBID na área de EJA. Tenho me apaixonado a cada dia por está profissão. Hoje, escolho ser docente e contribuir beneficemente na educação, pois sei a necessidade desta e desde que atuo no EJA, há 2 anos , vejo que tinha contribuído bastante , ponto de ver a diminuição da vasão escola, maior envolvimento nas aulas e aumento de alunos na instituição escolar.

#### **2ª Como descreve a relação interpessoal entre seus alunos e você?**

A relação é bastante prazerosa e proveitosa. Há diálogos, participação nas aulas e muito respeito, Conseguimos além de professores aluno, temos uma relação bastante humana, pois dialogamos sobre assuntos pertinentes a nós e a sociedade que estamos inclusos.

#### **3ª Quais os sentimentos mais fortes que acometem você durante as aulas?**

Ansiedades, por ver a vontade de crescimento deles. Angustia, quando noto as dificuldades que os meus alunos possuem e eu tenho que deixa-los crescer e não ajuda-los em toso momento.

#### **4ª O que desencadeia esses sentimentos?**

As situações vivenciadas na escola e relatos de situações e experiências além dos muros escolares.

#### **5ª Como você classifica seus alunos, a partir da maneira que eles se comportam em sala de aula?**

Ansioso, agitados, comportados.

#### **6ª O que é um aluno-problema para você? Defina-o.**

Aquele aluno que tem grande dificuldade em se concentrar em aula, respeitar os colegas e professores. Acredito que este seja resultado de algum problema principalmente familiar e que deve ser exposto ao professor para melhor desenvolvimento em sala de aula.

**8ª Quais as características do aluno-problema?**

Assuntos em sala de aula, quando presentes são inquietos e tentam envolver os demais no barulho, neste comportamento. Desafiadores.

**9ª Por que você acha que ele é um aluno problema?**

Por ser um indivíduo que atrapalha o desenvolvimento da aula e interfere no comportamento dos demais alunos.

**10ª Quais os sentimentos que ele desperta em você?**

Angústia, desespero, tristeza, separação, força, medo.

**11ª Como você lida com esses sentimentos?**

Eles são inconstantes, variáveis e tento sempre olhar como educador amigo para eles e policiar os sentimentos.

**12ª Qual a melhor forma de ajudar esse aluno?**

Ouvindo-os, trabalhando com os materiais que identifiquem com a realidade dos mesmos, rodas de prosa e debates.

**13ª O que a escola pode fazer por ele?**

A nossa escola promove palestras, passeios, eventos, torneios, projetos que tratem estes problemas ou situações-problema de maneira indireta e direta e com isto, observa-se que tem tido êxito positivo, apesar da demanda de alunos.

**14ª O que o professor pode fazer por ele?**

Ser mais humanos com eles, atento aos problemas pertinentes e trabalhar de maneira que contribua positivamente na vida deles.

**15ª Você acha que o professor deve ajudar o Aluno Problema?**

Sim, que acho.

**16ª Por quê?**

É a função do professor; faz parte de seu trabalho tentar ajudar.

Muito Obrigada pela colaboração.

Nilzete Cruz

**Encadeamentos argumentativos/ Professor 3 Escola pública.**

Questões 1 a 5

Falta de opção DC neg-escolha

Envolvimento na prática docente DC paixão profissão

Angústia em sala de aula PT relação prazerosa

## Questões 6 a 12

Problemas de comportamento DC Aluno- Problema (A.P)

Aluno- Problema DC Angustia desespero, medo

Aluno – Problema PT olhar amigo

## Questões 13 e 14

Professor mais atento e humano DC neg AP. -→ Solução pelo professor

Desenvolver projetos de inclusão Dcneg A.P -→ Solução pela escola

## Questões 15 e 16

Deve ajudar DC ajuda

Dever do professor DC ajuda.

### **Questionário/ Professor 4 – Escola pública.**

Obrigada por responder este questionário que contribuirá com a realização de minha pesquisa no curso de Doutorado realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUC-RS. O objetivo do questionário é discutir com vocês a relação professor-aluno durante o desempenho do trabalho.

#### **1ª Por que você escolheu ser professor?**

Primeiramente, desde criança que descobri minha vocação em ser professor. No ensino médio, com o incentivo de meus professores, eu confirmei essa vocação. E o que mais me incentiva é o ato de poder compartilhar saberes com outras pessoas e ainda mais a relação entre professor-aluno.

#### **2ª Como descreve a relação interpessoal entre seus alunos e você?**

Além da relação de professor-aluno, busco sempre manter uma relação de amizade e companheirismo com meus alunos, demonstrando sempre que além de ensinar, eu também aprendo e faço amigos.

#### **3ª Quais os sentimentos mais fortes que acometem você durante as aulas?**

Além do carinho recebido pelos alunos, o que me comove é a carência de atenção e carinho de alguns alunos, os quais imagino que ver no professor também um conselheiro e amigo.

#### **4ª O que desencadeia esses sentimentos?**

Acredito que o que desencadeia esses sentimentos é a sensibilidade do professor em olhar atentamente ao seu redor e perceber as dificuldades carências e méritos dos seus alunos. Para tanto, o professor deve conhecer o contexto social em que encontra inserido.

#### **5ª Como você classifica seus alunos, a partir da maneira que eles se comportam em sala de aula?**

Considerando a diversidade de comportamentos e personalidades, eu os considero eternos aprendizes e vencedores porque apesar de todas as dificuldades, muitos deles almejam um futuro melhor.

#### **6ª O que é um aluno-problema para você? Defina-o.**

E aquele aluno que possui algum transtorno, problema e que acaba interferindo na convivência entre alunos, professores, enfim, na escola como um todo.



**7ª Você tem aluno-problema em sua sala de aula?**

Tenho alunos com problemas mentais e outros com comportamentos e atitudes estranhas em sala de aula, os quais percebe-se alguma carência.

**8ª Quais as características do aluno-problema?**

Falta de atenção, stress, descompromisso com as atividades.

**9ª Por que você acha que ele é um aluno problema?**

Porque ele apresenta comportamentos e atitudes inconvenientes ao ambiente escolar.

**10ª Quais os sentimentos que ele desperta em você?**

Me sinto na obrigação de dar mais atenção e carinho a estes alunos.

**11ª Como você lida com esses sentimentos?**

Tentando entender essas atitudes e ao mesmo tempo, atentando-me para esse sentimento de atenção não extrapolar os limites nem interferir no meu trabalho.

**12ª Qual a melhor forma de ajudar esse aluno?**

Tentando entender os motivos que estão levando esses alunos a agirem diferente e não excluindo desse ambiente.

**13ª O que a escola pode fazer por ele?**

Comunicar aos pais dos acontecimentos e buscar soluções para esses problemas.

**14ª O que o professor pode fazer por ele?**

Comunicar aos pais dos acontecimentos e buscar soluções para esses problemas.

**15ª Você acha que o professor deve ajudar o Aluno Problema?**

Sim.

**16ª Por quê?**

É a função do professor tentar. Deve acolher o aluno. É como se fosse um filho o AP vem de uma família desestruturada.

Muito Obrigada pela colaboração.

Nilzete Cruz

**Encadeamentos argumentativos/ Professor 4 – Escola pública.**

Questões de 1 a5

Vocação desde criança DC escolha

Incentivo dos professores DC escolha

Vocação para ensinar DC Escolha

Amizade e companheirismo DC boa relação com os alunos em geral

Questões 6 a 12

Distúrbios de comportamento DC Aluno-problema (AP.)

Aluno –Problema PT mais atenção e carinho. (sentimentos pelo AP)

Mais Carinho e atenção DC entender causas dos problemas. (Melhor forma de lidar com AP).

Questões 13 e 14

Ouvir e aconselhar DC neg A.P. ( solução pelo professor).

Buscar soluções junto com os pais DC neg AP. (solução pela escola)

Questões 15 e 16

Deve ajudar DC ajuda

Dever do professor DC ajuda

**Questionário/ Professor 5 – Escola particular.**

Obrigada por responder este questionário que contribuirá com a realização de minha pesquisa no curso de Doutorado realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUC-RS. O objetivo do questionário é discutir com vocês a relação professor-aluno durante o desempenho do trabalho.

**1ª Por que você escolheu ser professor?**

Porque sempre me identifiquei com a profissão, gosto muito do que eu faço e acredito que o futuro da nossa nação está na arte de educar e me encanta fazer parte desse processo.

**2ª Como descreve a relação interpessoal entre seus alunos e você?**

Me relaciono muito bem com os meus alunos, há uma grande recíproca de carinho e confiança.

**3ª Quais os sentimentos mais fortes que acometem você durante as aulas?**

Como já citei gosto muito do meu trabalho e adoro trabalhar com crianças, mas as vezes me sinto impotente e desmotivada.

O descaso da sociedade em geral pela educação (principalmente da instituição familiar), a desvalorização do profissional de educação e também a falta de recursos pedagógicos.

**5ª Como você classifica seus alunos, a partir da maneira que eles se comportam em sala de aula?**

Na sala de aula nos deparamos com múltiplos alunos, cada um com as suas peculiaridades, mas com relação ao comportamento sempre classificamos os bons e os maus.

**6ª O que é um aluno-problema para você? Defina-o.**

É um aluno que apresenta um comportamento inadequado, com evidência de violência, desrespeito e por conta de problemas afetivos e emocionais apresenta dificuldade de aprendizagem e de relações sociais.

**7ª Você tem aluno-problema em sua sala de aula?**

Não, talvez pelo fato de trabalhar com a Educação infantil. Tenho alunos com dificuldades de aprendizagem.

**8ª Quais as características do aluno-problema?**

Alunos com dificuldades de interagir, e de se relacionar com os demais,

alunos com comportamentos agressivos, desmotivados e por conta de problemas emocionais acabam deixando refletir na aprendizagem.

**9ª Por que você acha que ele é um aluno problema?**

Pelas características já citadas anteriormente nas questões 6º e 8º

**10ª Quais os sentimentos que ele desperta em você?**

Sentimento de tristeza e muitas vezes de impotência

**11ª Como você lida com esses sentimentos?**

Com muita dificuldade, pois muitas vezes nos sentimos sozinhos e despreparados para resolver tal situação.

**12ª Qual a melhor forma de ajudar esse aluno?**

Fazendo um trabalho diferenciado, voltado para a inclusão e valorização desse aluno no convívio escola.

**13ª O que a escola pode fazer por ele?**

A escola, como segundo lugar em que o indivíduo mais absorve informações deve se posicionar para resgatar princípios e valores perdidos incluir esse aluno ao convívio escolar trazendo também a família para participara ativamente desse processo.

**14ª O que o professor pode fazer por ele?**

Participar ativamente da vida do aluno, conhecendo a sua realidade para que ele possa intervir de uma maneira mais eficiente e também acredito que fazendo uma educação humanista e afetiva.

**15ª Você acha que o professor deve ajudar o Aluno Problema?**

Acho que sim.

**16ª Por quê?**

Acho que o professor tem uma missão em sua vida docente: ensinar sim, mas também acolher, ajudar seus alunos. Tem muitos que precisam de um apoio maior, e se a gente não consegue, encaminhamos para quem sabe mais que nós como ajudar.

Muito Obrigada pela sua colaboração

Nilzete cruz

**Encadeamentos argumentativos/Professor 5 – Escola particular.**

Questões 1 a 5

Identificação com a profissão DC escolha

Gostar do que faz DC escolha

Adora trabalhar PT impotência

Respeito e confiança DC boa relação com alunos

Impotência PT boa relação com alunos em geral

Questões 6 a 12

Distúrbios de comportamento DC Aluno-Problema (A.P)

Aluno-Problema DC Impotência

A.P DC despreparo para lidar com eles → Despreparo DC dificuldades

Impotência PT valorização e inclusão

Questões 13 e 14

Ser humana e afetiva DC neg. AP ( Solução pelo professor).

Resgatar princípios e valores envolvendo a família DC neg A.P

Questões 15 e 16

Deve ajudar DC ajuda

Dever do professor DC ajuda

### **Questionário/ Professor 6 – Escola Pública**

Obrigada por responder este questionário que contribuirá com a realização de minha pesquisa no curso de Doutorado realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUC-RS. O objetivo do questionário é discutir com vocês a relação professor-aluno durante o desempenho do trabalho.

#### **1ª Por que você Escolheu ser professor?**

Sempre admirei muito a profissão e desde a minha infância eu já queria ser professor.

#### **2ª Como descreve a relação interpessoal entre seus alunos e você?**

É uma relação com muita variação, existe momento que prevalece a hierarquia, em outros sou amiga, aconselho, acalmo.

#### **3ª Quais os sentimentos mais fortes que acometem você durante as aulas?**

Paixão e frustração.

#### **4ª O que desencadeia esses sentimentos?**

O desejo que sempre tive em tornar-me professor o que me faz, ensinar com paixão mas em alguns momentos sinto-me frustrada com tanta precariedade na educação pública e desvalorização da classe de professores.

#### **5ª Como você classifica seus alunos, a partir da maneira que eles se comportam em sala de aula?**

A partir do comportamento dos alunos é possível observar aqueles que passam algumas dificuldades em casa, não mantêm um bom relacionamento em casa, com os familiares e aqueles que é inverso .

#### **6ª O que é um aluno-problema para você? Defina-o.**

E aquele que não tem interesse em aprender, está sempre desatento com brincadeiras que atrapalham os colegas e o professor.

#### **7ª Você tem aluno-problema em sua sala de aula?**

Sim.

#### **8ª Quais as características do aluno-problema?**

Chega sempre atrasado;

Conversa, brinca e atrapalha aula;

Nunca Acompanha os colegas em termo de aprendizagem;

É agressivo com os colegas e professor.

**9ª Por que você acha que ele é um aluno problema?**

Porque geralmente não estou preparada para lidar com esses alunos, eles sempre atrapalham a aula, parece que está ali forçando, tempo que interromper a aula pra está chamando atenção.

**10ª Quais os sentimentos que ele desperta em você?**

Decepção por não conseguir, a s vezes , conscientizar esse aluno a mudar o seu comportamento.

**11ª Como você lida com esses sentimentos?**

Eu procuro sempre sufoca-lo em meio a minha paixão ao perceber o crescimento de conhecimento, que mesmo com dificuldades alcançam.

**12ª Qual a melhor forma de ajudar esse aluno?**

Se houvesse uma parceira entre: professor, escola, pais e a comunidade.

**13ª O que a escola pode fazer por ele?**

Elaborar projetos que trabalhe com textos, filmes, palestras, conversas com psicólogos e pedagogos.

**14ª O que o professor pode fazer por ele?**

Gostaria de ter essa resposta, mas não sei. Tenho conversado sempre com os meusalunos, em classe e as vezes individual na tentativa de conscientizá-lo do mal que está causando a si mesmo e aos outros.

**15ª Você acha que o professor deve ajudar o Aluno Problema?**

Sim, com certeza.

**16ª Por quê?**

Faz parte das funções do professor ajudar todo aluno, pois a gente conhece o aluno. Ele precisa ser ajudado.

Muito Obrigada pela sua colaboração.

Nilzete Cruz

**Encadeamentos argumentativos/ Professor 6 – Escola Pública**

Questões de 1 a 5

Admiração pela profissão DC escolha

Desejo de ser professor DC paixão por ensinar

Paixão em sala de aula DC boa relação

Paixão por ensinar PT frustração pela desvalorização profissional

## Questões 6 a12

Distúrbios de comportamento DC Aluno-Problema (A.P.)

Aluno-Problema DC decepção por não conseguir mudar o comportamento.

Decepção PT superação. Resgate da paixão ao ver melhoras.

Conscientização das consequências DC neg A.P → sedução pelo professor.

Conscientizá-lo das consequências DC neg. A.P.

## Questões 13 e 14

Desenvolver projetos de inclusão DC neg A.P (solução pela escola).

Ajuda profissional DC neg A.P (ajuda pela escola).



**Questionário/ Professor 8 – Escola pública**

Obrigada por responder este questionário que contribuirá com a realização de minha pesquisa no curso de Doutorado realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUC-RS. O objetivo do questionário é discutir com vocês a relação professor-aluno durante o desempenho do trabalho.

**1ª Por que você escolheu ser professor?**

Não escolhi, aconteceu naturalmente, por consequência da faculdade. Porém estou gostando muito.

**2ª Como descreve a relação interpessoal entre seus alunos e você?**

Muito boa, dinâmica e de muito diálogo e respeito.

**3ª Quais os sentimentos mais fortes que acometem você durante as aulas?**

Esperança, Angustia, prazer e satisfação.

**4ª O que desencadeia esses sentimentos?**

A certeza que os alunos irão compreender todos os temas pedagógicos, social e cultural que são propostos na sala de aula.

**5ª Como você classifica seus alunos, a partir da maneira que eles se comportam em sala de aula?**

Na grande maioria normal.

**6ª O que é um aluno-problema para você? Defina-o.**

Um aluno que tem um comportamento diferente dos demais, que demonstra qualquer tipo de problema na relação com a comunidade escolar.

**7ª Você tem aluno-problema em sua sala de aula?**

Sim.

**8ª Quais as características do aluno-problema?**

Agitado, falta de concentração, não respeita os limites da escola, nem do meio onde vive, está sempre alheio ao que acontece na sala de aula.

**9ª Por que você acha que ele é um aluno problema?**

Pelo meio em que vive (família desestruturada) pela falta de empenho de todos que o rodeia e dele mesmo.

**10ª Quais os sentimentos que ele desperta em você?**

Preocupação e vontade de ajudar, porém em algumas situações causam sentimentos de raiva.

**11ª Como você lida com esses sentimentos?**

Procuro dá mais atenção a ele, sempre converso muito com ele, e lhe aconselho e sempre ele fica mais calmo.

**12ª Qual a melhor forma de ajudar esse aluno?**

Procurando entender quais são suas angustias e procurando respeitar suas ideias e orientá-lo.

**13ª O que a escola pode fazer por ele?**

Direcioná-lo ao profissional de saúde adequado e preparar toda a comunidade escolar para tratar esses alunos adequadamente,

**14ª O que o professor pode fazer por ele?**

Muita coisa, ter paciência, responsabilidade, conversa, demonstrar carinho e respeito, enfim ter uma relação humana e ética.

**15ª Você acha que o professor deve ajudar o Aluno Problema?**

Acho.

**16ª Por quê?**

Acho que uma das obrigações do professor é cuidar e ajudar os alunos, inclusive do A.P. Se não der encaminhar para outras instâncias.

Muito Obrigada pela sua colaboração.

Nilzete Cruz

**Encadeamentos argumentativos/ Professor 8 – Escola pública**

Questões 1 a 5

Única opção de graduação DC escolha

Satisfação e esperança em sala de aula DC boa relação com alunos em geral.

Angustia em sala de aula PT boa relação com alunos

Questões 6 a 12

Distúrbios de comportamento DC aluno-Problema

Problemas de comportamento DC A.P.

Aluno-Problema DC raiva.

Aluno-Problema PT mais atenção, diálogo e respeito,

Questões 12 e 11

Relações mais humanas e éticas DC neg- A.P → sedução pelo professor

Encadeamento ao profissional de saúde Dc neg- AP.

Tratar o AP adequadamente DC neg-Ap

Questões 15 e 16

Deve ajudar DC ajuda

Dever do professor DC ajuda